

# REVISTA DE EDUCACION

## 281

### HISTORIA DE LA INFANCIA Y DE LA JUVENTUD

PHILIPPE ARIES: La Infancia.

BARBARA FINKELSTEIN: La incorporación de la infancia a la historia de la educación.

SIMONETTA ULIVIERI: Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada.

REYNA PASTOR: Papel e imagen de la «juventus» en la España Medieval.

TERESA-MARIA VINYOLES I VIDAL: Aproximación a la infancia y la juventud de los marginados. Los expósitos barceloneses del siglo XV.

ANN TAYLOR ALLEN: Jardines de niños. Jardines de Dios: kindergartens y guarderías en Alemania en el siglo diecinueve.

JULIA VARELA: Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños.

CAROLYN STEEDMAN: «La madre concienciada»: El desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria.

BLAS CABRERA MONTOYA: Limitaciones del análisis de Marx sobre la «legislación fabril» en El Capital. Discusión a propósito de su valoración sobre las «cláusulas educacionales».

ANN L. SCHNEIDER: La historia de la infancia y la juventud en Europa Occidental y en los Estados Unidos, 1630-1680: Un currículo de historia social para la enseñanza secundaria.

SEPTIEMBRE-DICIEMBRE

# 1986

CONSEJO DE DIRECCION

CONSEJO DE REDACCION

PRESIDENTE:

*Alfredo Pérez Rubalcaba*  
Secretario General de Educación

VOCALES:

*Alvaro Marchesi Ullastres*  
Director General de Renovación Pedagógica

*Jaime Naranjo Gonzalo*  
Director General de Centros Escolares

*José Segovia Pérez*  
Director General de Promoción Educativa

*M.<sup>a</sup> Dolores Molina de Juan*  
Directora del Centro de Publicaciones

*Patricio de Blas Zabaleta*  
Subdirector General de Programas  
Experimentales

*Montserrat Casas Vilalta*  
Subdirectora General de Formación  
del Profesorado

*Alfredo Fierro Bardají*  
Subdirector General de Ordenación  
Académica

DIRECTOR:

*Angel Rivière Gómez*

SECRETARIO:

*Miguel A. Pereyra-García Castro*

CONSEJEROS:

*Inés Alberdi*

*Juan Delval*

*José Gimeno Sacristán*

EQUIPO DE REDACCION:

*José María Costa y Costa*

*Marina Sastre Hermangómez*

*Mercedes Díaz Aranda*

ASESORES:

*Gonzalo Anaya Santos*

*Blas Cabrera Montoya*

*César Coll Salvador*

*Ernesto García García*

*M.<sup>a</sup> Dolores González Portal*

*Adolfo Hernández Gordillo*

*Pilar Palop Jonqueres*

*José María Rotger*

*Revista cuatrimestral*

Publicaciones de la Secretaría General de Educación. CIDE  
del Ministerio de Educación y Ciencia

Edita: Centro de Publicaciones del MEC

Ciudad Universitaria: 28040 Madrid (España)

Depósito Legal: M. 57/1958

NIPO: 177-86-020-5

Imprime: Gráficas Monterreina, S. A. Valentín Llaguno, 14. 28019 Madrid

©

Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN: 0034-8082

---

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos  
en los trabajos firmados

---

Número 281 • Septiembre-Diciembre 1986

---

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES  
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA.  
CIUDAD UNIVERSITARIA - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 449 67 22

---

# S U M A R I O

	<u>Págs.</u>
<b>ESTUDIOS</b>	
PHILIPPE ARIÈS (1914-1984): La infancia .....	5
BARBARA FINKELSTEIN: La incorporación de la infancia a la historia de la educación .....	19
SIMONETTA ULIVIERE: Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada .....	47
REYNA PASTOR: Papel e imagen de la «juventus» en la España medieval .....	87
TERESA-MARÍA VINYOLES I VIDAL: Aproximación a la infancia y la juventud de los marginados. Los expósitos barceloneses del siglo XV .....	99
ANN TAYLOR ALLEN: Jardines de niños. Jardines de Dios: Kindergartens y guarderías en Alemania en el siglo XIX .....	125
JULIA VARELA: Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños .....	155
LÁMINAS .....	177
CAROLYN STEEDMAN: «La madre concienciada»: El desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria .....	193
BLAS CABRERA MONTOYA: Limitaciones del análisis de Marx sobre la «legislación fabril» en <i>El Capital</i> . Discusión a propósito de su valoración sobre las «cláusulas educacionales» .....	213
<b>INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS</b>	
ANN L. SCHNEIDER: La historia de la infancia y la juventud en Europa Occidental y en los Estados Unidos, 1630-1680: Un currículo de historia social para la enseñanza secundaria ...	227

MARÍA DE LOS ANGELES GIL ESTALLO: Estudio sobre integración, comportamiento, participación, grupos y liderazgo de los universitarios de los dos primeros cursos de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Barcelona .....	243
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

#### INFORMES Y DOCUMENTOS

HANS GLÖCKEL: La formación del profesorado en una sociedad moderna .....	265
HANNELORE FAULSTICH-WIELAND: ¿La «formación en informática» como formación general para el siglo XXI? .....	277
GUZMÁN ALONSO MORENO: La formación del profesorado en Honduras. Algunas reflexiones al respecto .....	287
JESÚS PAZ FERNÁNDEZ: La alfabetización por radio: El caso de Radio ECCA .....	293

#### BIBLIOGRAFIA

M. <sup>a</sup> INÉS CHAMORRO FERNÁNDEZ y CRISTINA RODRÍGUEZ VELA: Bibliografía sobre educación preescolar .....	307
RESEÑAS DE INVESTIGACION .....	315
RESEÑAS DE LIBROS .....	337

E S T U D I O S

En 1960 apareció publicada en París *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* de Philippe Ariès, a la sazón jefe del departamento de documentación del «Instituto de investigación aplicada de frutas tropicales y subtropicales», institución fundada por importantes hombres de negocios, grandes terratenientes en las colonias francesas del Lejano Oriente. En los primeros años cuarenta, el joven Ariès descubrió en la Biblioteca Nacional de París los escritos de Marc Bloch y de Lucien Febvre, los fundadores de los *Annales*. Descubrió la sociología que sus amigos y compañeros de la *Action française* —muy ligada a su familia de vieja tradición católica y conservadora y en la que él militó activamente— habían calificado de «falsa» y de «judía». Ariès terminó rompiendo con la *Action Française* y con su mentor, Charle Maurras, antes de que acabara la guerra y se refugió en la investigación histórica, en la entonces novedosa *histoire des mentalités*.

Lo cierto es que, en los primeros años sesenta, la que fue su cuarta obra, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, apenas despertó ningún interés en los medios intelectuales franceses e internacionales. Aunque muy pronto fue traducida al inglés, en 1962, ninguna de las grandes y prestigiosas revistas históricas y pedagógicas del mundo la recensionaron. Sin embargo, dos décadas después de su primera publicación terminó convirtiéndose en un estudio citado muy profusamente no sólo en revistas y libros de historia y sociología, sino también en estudios de antropología, educación, geografía, psicología, derecho, política... En el mundo anglosajón ha tenido más de 12 reimpressiones y en 1975 fue traducida al alemán y al italiano, entre otras lenguas. Nunca lo fue al castellano.

En el prólogo de la segunda edición francesa, aparecida en 1973, Ariès puntualiza que su trabajo se parangona con la historia social que se hacía en su país y que el uso que otros habían hecho de su libro le mostró con mayor claridad las tesis que animaban su trabajo. Termina afirmando que cuando lo escribió no llegó a comprender claramente el libro, y de ahí que el método que utilizó fuera cuestionable. La tesis fundamental de *L'Enfant...* sostiene que durante la Edad Media no llegó a existir un período especial de edad llamado *niñez* al que se le reconocía unos propios y únicos valores, privilegios y restricciones. Al contrario, una vez que los niños comenzaban a demostrar las características propias de la vida adulta (i. e. la razón interpretada a través del dominio del lenguaje, fuerza suficiente, etc.), se les incorporaba rápidamente a ésta e incluso se les penalizaba como adultos hasta con la muerte. Ariès basó principalmente sus interpretaciones de la historia del concepto de infancia en el uso, realmente sugestivo, de la iconografía de los siglos XV y XVI, prestando gran atención a descifrar ropas, expresiones faciales, objetos, y sólo en algunos casos, pocos, a textos de la época. Sus evidencias históricas las extrajo básicamente de la iconografía y de una forma «más bien impresionista», como llegó finalmente a reconocer. Para él, el arte era fiel reflejo de las formas de vida de cada época, y el arte de aquellos siglos mostraba en sus escenas de multitudes cómo la vida se hacía en público y cómo los niños se mezclaban con los adultos formando parte de las multitudes. Sin embargo, como han puesto en evidencia algunos de los críticos más agudos de su obra, en el arte del Renacimiento, «el descubrimiento de la niñez» no procedió de un estudio directo del niño, sino más bien de una imitación de obras de pintura y escultura de los griegos y, fundamentalmente, de los romanos.

También se le han hecho otras críticas de mayor o menor consistencia a esta obra seminal (en general relacionadas con el *presentismo* de sus hallazgos, con su afán de buscar en materiales medievales y de comienzos en la modernidad la existencia de actitudes modernas o contemporáneas hacia el niño en unos momentos, final de los años cincuenta e inicio de los revisionistas sesenta, en los que se cuestionaba el estado de la familia moderna). Pero *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* —que no es su *opus maius*, tal vez lo sea *L'Homme devant la mort* (París, 1977; *El hombre ante la muerte*, Madrid, 1983)—, a pesar de sus limitaciones y de las visiones melancólicas y hasta esencialmente conservadoras de su autor, es sin duda una de las obras detonantes del estudio de las instituciones socializadoras, principalmente la familia y la escuela, campo de investigación hoy muy diversificado después de más de una década de copiosa producción que aparece reseñada en este monográfico aunque, forzosamente, de forma incompleta. Así, en la propia Francia, por no alejarme de aquel contexto, surgieron en la pasada década otras historias sociales de la infancia con interpretaciones y orientaciones diferentes de las de Ariès, historias en las que la economía y la política estaban muy presentes. Como, por citar un ejemplo, las aparecidas en la extinta revista de orientación foucaultiana *Les révoltes loguiques*, preocupada no sólo por mostrarnos la otra infancia que Ariès no nos describió —la proletaria, la de la revolución industrial, y no la suya, la acomodada y burguesa— sino también los procesos de socialización de las funciones familiares, ligados a las condiciones ideológico-morales de la fábrica y relacionados, al mismo tiempo, con la extensión de los jardines de infancia y de la escuela primaria. Consideraciones que Ariès casi no abordó en sus últimos trabajos sobre la infancia como en el que aparece a continuación.

Apenas cuatro años antes de la muerte de Ariès, apareció publicada una especie de autobiografía suya con el título de *Un Historien du Dimanche* (París, 1980), en realidad un conjunto de entrevistas elaboradas por Michel Winock. Hacía sólo unos meses que la *École des Hautes Études en Sciences Sociales* había admitido en su seno, como muestra del más alto reconocimiento a su producción histórica, a este «historiador de fin de semana» que suspendió dos veces el examen de *agrégation* para ser catedrático de liceo y que también dijo ser, sin ambages, «un reaccionario maurrasiano» casi al final de dicha autobiografía. Poco antes había lanzado varias diatribas contra el Vaticano II y mostrado sus simpatías por los revoltosos del mayo de 1968 que, según él, compartían su incredulidad en los beneficios automáticos del progreso tecnológico al tiempo que, muy sintomático, reconocía en ellos una actitud muy cercana a la suya de rechazo a la política y de retorno a un mundo de raíces colectivas que había sido reprimido. El mundo que, precisamente, Ariès creyó alcanzar a través de la Historia.

Miguel A. Pereyra

# E S T U D I O S

## LA INFANCIA

PHILIPPE ARIES

(1914-1984)

La actitud de los adultos frente al niño ha cambiado mucho en el curso de la Historia y, ciertamente, sigue cambiando hoy día ante nuestros ojos. Sin embargo, esos cambios han sido tan lentos e imperceptibles que nuestros contemporáneos no se han dado cuenta de ellos (en la actualidad, ya que todo se mueve apresuradamente, se notan mejor). En otros tiempos, esas mutaciones no se distinguían de los datos constantes de la naturaleza; las etapas de la vida humana se identificaban, de hecho, con las estaciones. No es que el hombre estuviese completamente inerte en su enfrentamiento con la naturaleza, pero no estaba en condiciones de influir en ella excepto con intervenciones mínimas, modestas y anónimas, que resultaban eficaces sólo porque se repetían durante mucho tiempo: el observador sólo podía descubrirlas en el momento en que se acumulaban tanto que su densidad las hacía evidentes. Con el niño, pues, ha sucedido lo mismo que con la agricultura: no se puede hablar de revolución de la infancia, como no se puede hablar de revolución agrícola..., aunque también se haya intentado hacerlo.

Parece que la historia del niño, como la de la familia, en la antigüedad romana, se vio complicada durante mucho tiempo por una problemática nociva: el llamado tránsito de la familia gentilicia a la familia nuclear (los historiadores de la Edad Media y de la era moderna han señalado el mismo contrasentido). Para verlo con mayor claridad es preferible esperar los resultados de las investigaciones de Veyne y de Manson. No obstante ya se pueden formular algunas observaciones. Se sabe que al niño romano recién nacido se le posaba en el suelo. Correspondía entonces al padre reconocerlo cogiéndolo en brazos; es decir, elevarlo (*elevare*) del suelo: elevación física que, en sentido figurado, se ha convertido en criarlo. Si el padre no «elevaba» al niño éste era abandonado, expuesto ante la puerta, al igual que sucedía con los hijos de los esclavos cuando el amo no sabía qué hacer con ellos.

¿Se debe, pues, interpretar aquel gesto como una especie de procedimiento de adopción, según el cual no se aceptaba al niño como un crecimiento

natural, independiente de la voluntad consciente de los hombres, para los cuales constituía un nada, un *nihil* destinado a desaparecer, a no ser que se le reconociese mediante una decisión reflexiva del padre? La vida le era dada dos veces: la primera cuando salía del vientre de la madre y la segunda cuando el padre lo «elevaba». Es tentador relacionar este hecho con la frecuencia con la que se producían las adopciones en Roma. Según Veyne, en realidad los lazos sanguíneos contaban mucho menos que los vínculos electivos, y cuando un romano se sentía movido a la función de padre prefería adoptar el hijo de otro o criar el hijo de un esclavo, o un niño abandonado, antes que ocuparse automáticamente del hijo por él procreado.

En último caso, los niños «elevados» habrían sido favorecidos por una elección, mientras que a los otros se les abandonaba: se mataba a los hijos no deseados de los esclavos, o a los niños libres no deseados por las más diversas razones, no sólo a los hijos de la miseria y del adulterio. Así, Augusto hizo abandonar recién nacidos a las puertas del palacio imperial. Y Veyne señala que el abandono de los niños desempeñaba entre los romanos la función que entre nosotros tiene el aborto.

Por otra parte, a la vista de cuanto se sabe sobre la historia de la familia, del niño y de la anticoncepción, se puede advertir una correlación entre los tres factores siguientes: la *elevatio* del niño en el momento del nacimiento; la práctica, muy difundida, de la adopción, y la extensión del infanticidio. La sexualidad se encuentra, pues, separada de la procreación. La elección de un heredero es voluntaria. Los subproductos del amor, sea conyugal o no lo sea, quedan suprimidos.

Esa situación cambió a lo largo de los siglos II y III, pero no por méritos al cristianismo: los cristianos sólo se apropiaron de la nueva moral. Aparece entonces un modelo distinto de la familia y del niño. Se le reconoce fácilmente en las lápidas funerarias italianas y galo-romanas, en las que se representa a los cónyuges junto con sus hijos: los esposos repiten exactamente el gesto ritual de las nupcias, la *dextrarum junctio*, cogiéndose de la mano derecha.

A partir de ese momento, el matrimonio asume una dimensión psicológica y moral que no tenía en la Roma más antigua; se extiende más allá de la vida, a la muerte, como demuestra el hecho de que se reproduzca la simbología sobre la tumba. La unión de los dos cuerpos se hace sagrada, al igual que los hijos que son el fruto de ella. Los vínculos naturales carnales y sanguíneos son más importantes que las decisiones de la voluntad. El matrimonio es más importante que el concubinato, el nacimiento que la adopción.

Se inicia entonces un largo período que termina en nuestra época, en la que el concubinato y la adopción recuperan una función que habían perdido tras la gran transformación psicológica del siglo III.

Se había superado una etapa notable. Pero el matrimonio, que preveía sobre otras formas de unión libre, era un matrimonio monogámico en el que

el marido conservaba el derecho de repudiar a la mujer. A no ser por la poligamia —ciertamente heredada de usos semíticos tales como los describen los primeros libros de la Biblia—, este tipo de unión estable y respetada se parece a la situación vigente actualmente en los países musulmanes.

Para que se convierta en la familia occidental de hoy (como se presenta actualmente, a pesar de las contestaciones) es necesario añadirle la indisolubilidad, que sí se impuso bajo el influjo de la Iglesia, pero también, probablemente, gracias al consenso de la propia comunidad, sobre la que la Iglesia y el Estado, hasta el siglo XI aproximadamente, tenían poco poder en lo referente a la vida privada (y el matrimonio ha sido durante mucho tiempo un hecho de la vida privada).

La indisolubilidad consagraba una evolución antigua, precristiana, del matrimonio, en el sentido del reforzamiento de los elementos biológicos, naturales, en perjuicio de las intervenciones de la voluntad consciente y de la mente lúcida. Se sustraía la procreación a la elección y se la dejaba a la naturaleza, a una naturaleza creada por Dios. No es de sorprender que el matrimonio se convierta entonces en un sacramento, aunque siga siendo un hecho de la vida privada. En esas condiciones, la procreación ya no estaba separada, como en tiempos de los antiguos romanos, de la sexualidad: el coito se había convertido en acto de placer, pero también de fecundación.

Como ha demostrado Duly, en un castillo del siglo X, o del XI, la cama del señor y de su dama era el lugar más importante del *domus*. Sin duda sólo había un solo lecho, el de los señores, el único no desmontable; las camas de los demás ocupantes de la casa eran simples camastros. De esto quedan trazas en el hogar burgués contemporáneo, donde impera «la cama de matrimonio».

El día de la boda, el séquito acompañaba a los esposos hasta la cama. La bendición del lecho para que fuese fecundo fue seguramente la primera intervención del sacerdote en la ceremonia nupcial. En aquellos remotos tiempos, los nacimientos suponían verdadera riqueza, esa que permitía dominar sobre los demás. Es necesario que esto se entienda claramente, por que la importancia entonces reconocida a la fecundidad va a ser determinante para las culturas occidentales y va a preparar a muy largo plazo la función que desempeñará el niño.

El *nasciturus* ya no era el fruto del amor que se podría evitar con alguna atención y sustituir con ventaja mediante una elección, con la adopción, como sucedía en la época de los antiguos romanos. El hijo se convierte en un producto indispensable, en cuanto que es insustituible. En el siglo VI empiezan, y durarán mucho, tiempos duros, en los que las ciudades se contraen y se fortifican, se erigen castillos, y en los que diversos vínculos de dependencia sustituyen a las relaciones de derecho público existentes en la *polis* antigua y en los estados griegos: vínculos de lealtad personal, compromisos de hombre a hombre. El poder de un individuo ya no depende de su rango, del cargo que ocupa, sino del número y de la lealtad de su clientela, la cual se con-

funde con la familia, y de las alianzas que se puedan establecer con otras redes de clientelas.

Estos vínculos personales se sancionan con un simbolismo fastuoso (la ceremonia del homenaje) que hace presa en los ánimos. A pesar de todo, la fidelidad más segura es la de la sangre, la del nacimiento. Eso vale para los varones: el primogénito garantiza la continuidad del apellido; los hijos menores colaboran con todos sus medios (cuando no salen huyendo). Eso vale también para las hembras, que, en aquella sociedad aparentemente viril, constituyen una importante moneda de intercambio en las estrategias para extender y reforzar las alianzas.

De ese modo, los lazos sanguíneos —tanto legítimos como ilegítimos— adquieren un valor extraordinario. Hacen falta hijos, muchos hijos, más de lo que parecería necesario, porque hay que constituir una reserva a la cual recurrir en el caso, frecuente, de incidentes y de mortalidad.

Esta actitud tendrá como consecuencia la revalorización de la fecundidad, así como la indirecta y ambigua revalorización del niño.

La revalorización de la fecundidad: una familia poderosa era necesariamente una familia numerosa, por supuesto en los castillos, pero también sin duda en las cabañas, para garantizar la seguridad y la mano de obra. Este culto a la fecundidad se explica fácilmente en un mundo lleno de incertidumbre y aún poco poblado, pero sorprende que se haya perpetuado en un mundo superpoblado y seguro. Las clases populares, que tuvieron que sufrir sus consecuencias, fueron las últimas en abandonarlo.

Y viceversa, a medida que se revalorizaba la fecundidad —legítima e ilegítima— se recurría cada vez menos a la adopción. Ese fenómeno es tanto más significativo cuanto que la sociedad medieval y la moderna se han visto agobiadas por la obsesión de la impotencia y de la esterilidad. El peor maleficio que le podía tocar a uno era quedarse impotente. Incluso hoy, que la fe en las virtudes de la carne y de la sangre están en baja, las parejas que quieren adoptar niños (por lo menos en Francia) se enfrentan a grandes dificultades; a esas dificultades se las disfraza de exigencias cautelares, pero son probablemente la consecuencia de antiguas aversiones profundamente enraizadas.

Revalorización (ambigua) del niño: El infanticidio se convirtió en delito. Está prohibido abandonar a los recién nacidos, los cuales están rigurosamente tutelados por la ley (la de la Iglesia y la del Estado). Los infanticidios y los abortos están severamente condenados y perseguidos judicialmente. Lo que asombra no es tanto la «criminalización» del infanticidio, asimilado a un homicidio, como la falsa resistencia que opone la mentalidad popular a una innovadora asimilación. En realidad, el infanticidio ha existido mucho tiempo bajo formas vergonzosas en las que se pueden constatar supervivencias de tiempos en los que se admitía el abandono. El niño desaparecía víc-

tima de una desgracia que no era posible evitar: caía dentro de la chimenea encendida o dentro de una tinaja y nadie había podido sacarlo a tiempo. Moría asfixiado en el lecho donde dormía con sus padres sin que éstos se hubiesen dado cuenta. Los obispos de la Contrarreforma sospechaban que ni el padre ni la madre estaban libres de culpa, e hicieron cuanto estuvo en sus manos para que los hijos durmiesen en un lecho separado de los padres (el uso de la cuna se instauró tarde y estaba limitado a las clases superiores: se generalizó gracias a estas presiones, que al principio tuvieron una finalidad moral y, más tarde, higiénica).

Todavía en el siglo XVIII fueron acusados de brujería individuos que penetraban en las habitaciones (pero, ¿cómo podría suceder eso sin el consentimiento de los amos de la casa?), exponían a los pequeños a las llamas del hogar, y volvían a ponerlos en el lecho, donde a poco morían con los pulmones abrasados. Este era el destino reservado a los niños deformes o inválidos, pero quizá también a los no deseados. Si bien la fecundidad es bienvenida y venerada, no todo nacimiento es un fausto acontecimiento. La Iglesia debe intervenir para obligar a los padres a hacer bautizar oportunamente a los recién nacidos y, ciertamente, es mucho después de lo que consideran los estudiosos del folklore cuando el bautismo se convierte en ocasión de verdadera fiesta. En los comienzos parece más importante la purificación de la parturienta.

Es de creer que en el siglo XVII-XVIII, la mentalidad popular hubiese asimilado la condena del infanticidio, considerado como delito. La revalorización moral de la fecundidad (la admirable familia numerosa) se había difundido entre las clases más bajas precisamente cuando las clases acomodadas tendían a reducir los nacimientos y estimaban, en cambio, una familia cada vez menos numerosa.

Nótese el carácter ambiguo del antiguo infanticidio popular: era diferente del aborto o del acto con el que la joven madre se desembarazaba del niño tras el parto, hecho igualmente frecuente, y se parecía en cambio al abandono que se practicaba entre los romanos: en ambos casos, al niño le quedaba una probabilidad de salvarse.

Desde el momento en que en la costumbre y entre los grupos privilegiados, la vida del niño se convierte en un valor, el propio niño se convierte en una forma interesante y agradable, señal de la atención que se le presta. El mundo griego, y el romano, se extasiaba ante el cuerpo de los niños desnudos: los efebos. Los colocaba por todas partes, como Luis XIV en Versalles. Los efebos reaparecerán en la iconografía del Renacimiento. Es interesante, y ejemplar, la evolución del conocimiento del niño y de su carácter particular en la antigüedad romana. Menos conocida que la que luego tendrá lugar en la era moderna y contemporánea, merece hoy una mayor atención.

Es probable que el romano tuviese a su inmediata disposición más términos para designar al niño que el francés antiguo, empezando por *infans*, «el

que no habla» (distinción que, recordando lo que ya se ha dicho, no obra necesariamente a su favor: es el que puede ser abandonado); además, la palabra se ha utilizado durante mucho tiempo como adjetivo (según Manson, *puer infans*). Usada como sustantivo aparece más tarde; se la encuentra en Cicerón, e indica probablemente el niño que no va a la escuela. El lenguaje popular utilizaba el término *parvus* con connotaciones, ora afectivas ora negativas: lenguaje de nodrizas que demuestra, en conjunto, el hábito de jugar con el niño, actitud hoy llamada «de mimo», la indiferencia en sus relaciones como si fuese un objeto y, por último, la tendencia a extender la designación más allá de la verdadera infancia.

Las conclusiones (provisionales) a las que llega Manson demuestran que ha habido una evolución del sentimiento, un descubrimiento de la infancia. Según Manson, de hecho, la presencia del lactante es muy importante en Plautó (en el círculo de las nodrizas), un poco menos en Terencio (quien describe un padre que sostiene en brazos al hijo pequeño: *puerum tantillum*) y casi inexistente a continuación, hasta mediados del siglo I: Catulo cambia por completo la imagen de la infancia: a la imagen negativa («estúpido como un niño») sustituye la ternura que expresa la deliciosa escena del niño (*puer bimulus*, «niño de dos años») acunado por su padre. Nace una nueva sensibilidad, ésa que en la época imperial va a inspirar numerosos epitafios en los que los padres narran su tristeza por la muerte de un hijo, cuya edad se indica con precisión: tantos meses y tantos días. Se vuelve así a la leyenda de las tumbas anteriormente citadas a propósito del matrimonio.

La mayor sensibilidad hacia la infancia en Roma no puede separarse del modo que se valora el matrimonio. Lo que se sabe de la Historia moderna puede inducir a un estudioso, no especialista, de la antigüedad a afirmar que ese fenómeno también se deriva del desarrollo de la educación, a la manera griega, de la escuela.

Se llega entonces al concepto de que la sensibilidad hacia la infancia, sus particularidades, su importancia en el pensamiento y en los afectos de los adultos, está ligada a una teoría de la educación y al desarrollo de las estructuras educativas, al énfasis en la formación separada del niño, e incluso del adolescente (la *pandemia*).

La infancia perderá, a lo largo de la alta Edad Media y durante bastantes siglos, la acentuada peculiaridad que había adquirido en Roma en la época imperial, de la cual es testigo el puesto que ocupó en el arte y en la decoración. Se dispersará, mientras que, en cambio, la tendencia a revalorizar y sacralizar el matrimonio no sólo se mantendrá sino que incluso se verá reforzada. Es como si, más allá de un cierto límite, los lazos sanguíneos, que habían creado un espacio aparte para el niño, actuasen en sentido contrario y redujesen ese espacio. Parece como si el hombre de principios de la Edad Media sólo viese en el niño un hombre pequeño o, mejor dicho, un hombre aún pequeño que pronto se haría —o debería hacerse— un hombre com-

pleto: un período de transición bastante breve. En aquel duro ambiente de guerreros, la debilidad que simboliza el niño ya no parecía agradable y gentil. Volvía a ser sin duda lo que había sido en la Roma republicana, *stultissima*. Fue necesario el atributo de divino para que el niño Jesús se librara de ella, atributo que resplandecía en el gesto soberano de la bendición. El Dios majestuoso no era un niño, a pesar de sus dimensiones.

La edad ya no es la de la infancia: el término *enfant*, en francés antiguo, ha perdido el significado de *infans* y tiene más bien el de muchachos de constitución atlética, como el «enfant Vivien», el «enfant Garnier», el «enfant Guillaume», capaces de realizar, desde la más tierna edad, gestas extraordinarias.

La infancia —no ya la del *puer bimulus* sino una edad un poco mayor— se confunde con la juventud: no la de la adolescencia sino la de los hombres jóvenes y fuertes. Los más pequeños quedan sometidos a los mayores de acuerdo con el modelo de la solidaridad homérica, de la solidaridad de grupo. El único lugar en el que el niño ha conservado en parte su antigua peculiaridad es el monasterio. Al monasterio se le confían niños de tierna edad para que los eduque y la regla de san Benedicto prevé para estos minúsculos novicios atenciones y precauciones que parecen casi anacrónicas para aquella época. ¿Cuántos años tenía el chiquillo, el futuro arzobispo de Chartres, cuando apacentaba en un prado y pasó por allí un maestro? El niño se hizo escribir las letras del alfabeto en su cinturón.

Como se ve, no se recorren todas las etapas de la infancia (al menos, según la representen los adultos) cuando el aprendizaje ha sustituido a la escuela. Y a la inversa, esas etapas se han conservado —aunque muy próximas unas de otras— cuando se ha conservado la escuela, en la comunidad de monjes o de religiosos.

Este diverso modo de tratar a los niños confirma la correlación, anteriormente apuntada a propósito de la antigüedad, entre el concepto de infancia y la escuela.

La infancia ha permanecido en la sombra durante bastantes siglos. No es, pues, sorprendente verla reaparecer en la época en la que la cultura escrita, y por consiguiente la escuela, reconquista sus derechos y se difunde a partir del siglo XII. Ciertamente, en la escultura gótica los ángeles, como el de Reims, y los obispos son casi siempre jóvenes adultos; la vejez parece reservada a los santos del Antiguo y del Nuevo Testamento, a los personajes del otro mundo. En cuanto a la infancia, queda reservada para Jesús niño, pero éste ya es un auténtico niño, a veces envuelto en pañales, y su madre, reciente el parto, se inclina sobre él y lo acaricia con afecto: el Jesús niño del arte gótico desempeña el papel del *puer bimulus* de Catulo. Indica que se ha superado la etapa, que se redescubre la infancia. La forma pequeña incapaz de crecer se ha convertido en una especie de monstruo que en breve será objeto de diversión en las cortes principescas, al igual que los animales exóticos y raros: el enano.

En el inmenso esfuerzo para evangelizar las zonas rurales emprendido por las abadías benedictinas y por sus prioratos, con la fundación de parroquias capitulares, continuado luego por la predicación de las órdenes mendicantes, el bautismo de los recién nacidos se convierte en una de las funciones importantes del sacerdote, una razón para situarlo en la vecindad para que pueda llegar a tiempo en caso de urgencia, ya que los seglares eran reacios a suministrar ellos mismos el sacramento. El bautismo deja de ser colectivo por inmersión y pasa a ser individual y por aspersión; además debía tener lugar lo antes posible tras el nacimiento.

La insistencia de la Iglesia en este punto —al igual que su lucha contra el infanticidio— demostraba la importancia que daba al niño. También se advierte ésta en las severas reglas de los manuales del confesor respecto a la protección a prestar al hijo, a su derecho a mamar la leche materna que un nuevo embarazo podría poner en peligro de agotamiento... Con el tiempo, el hombre común descubría el alma, es decir, la personalidad del niño aun antes que su cuerpo.

Los eclesiásticos ya no eran los únicos que se indignaban por el asesinato de los niños, ya que el pueblo había seguido sus huellas. Es de notar que las llamadas víctimas de los homicidios rituales de los hebreos eran niños, niños pequeños, pero también —señal de cuán difícil era distinguir las diversas etapas de la infancia y de la adolescencia— niños mayores, jóvenes aprendices. En los *Miracles de Notre-Dame* del siglo XVI, los protagonistas, los héroes, son los niños, pero algunos de ellos tienen quince años. Aparecen ahí términos que, no obstante una continua ambigüedad, evocan la naturaleza propia de la infancia y el afecto de los adultos hacia ella. Un «pequeñín» quiere compartir su pan con el Jesús niño de una imagen y llora porque no lo consigue. «No llores, chiquitín —le dice Jesús—, porque tú comerás conmigo dentro de tres días.» En aquel mismo siglo XIV, entre las clases nobiliarias, los niños fallecidos tienen a veces derecho a un sepulcro sobre el cual se les representa envueltos en pañales. El hecho es aún muy raro, pero se generalizará en el siglo XVI.

Ahora ya se ha superado el límite, ha sido descubierta la infancia; y mucho antes que el *Emile* de Rousseau o del Versalles de Luis XIV. Hubo un tiempo en que los historiadores tendían a creer que la sensibilidad hacia la infancia no había cambiado nunca, que era un elemento permanente de la naturaleza humana, o que se remontaba al siglo XVIII, al siglo de las luces. Hoy se sabe que ha tenido una gestación larga y gradual, que ha surgido lentamente en la segunda parte de la Edad Media, a partir del siglo XII-XIII, y que se ha impuesto desde el siglo XIV con un movimiento en constante progresión.

Esa dinámica está evidentemente ligada al proceder de la familia hacia una mayor intimidad (*privacy*), a la mejora de la escuela y al hecho de que ésta ha sustituido al aprendizaje tradicional.

Interesa bastante notar cómo desde el siglo V al XVIII se ha reproducido, *mutatis mutandis* y con enormes diferencias de orden cultural, y aún más de orden social (por ejemplo, la esclavitud), la situación psicológica de la Roma de los primeros siglos de la era cristiana. En ambos casos, el impulso parece ser el mismo, la escolarización de la educación, cualesquiera que hayan sido las formas, muy variables, que haya adoptado. Los signos distintivos de la infancia aparecen, por tanto, en la vestimenta de las clases que están en condiciones de frecuentar la escuela, o que están parcialmente instruidas (nobleza de toga y burguesía profesional y mercantil). Se trata de indicios que vale la pena observar porque es sabido lo que eso significa y los cambios que supone.

Durante mucho tiempo no existió en ningún sector de la sociedad, alta o baja, una vestimenta infantil, excepto las fajas, una banda de tela que se enrollaba alrededor del cuerpo, incluidos los brazos, y que inmovilizaba completamente al lactante de modo que hacía de él una especie de envoltorio que se podía colgar de la pared o llevar a la espalda.

Liberado de las fajas, pero aún no destetado (el destete tenía lugar muy tarde), al pequeño se le vestía como a un adulto: en las clases pobres vestía los mismos andrajos; en las clases acomodadas llevaba trajes de adulto hechos a medida.

A partir del siglo XVI —y éste es un hecho muy importante— precisamente en las clases acomodadas, el niño va a tener un modo propio de vestir; esto se refiere sobre todo a los varones, ya que a las hembras, excepto en determinados detalles, se las seguía engalanando como a las señoras. Hay que recordar que a finales de la Edad Media los hombres ya han abandonado la vestidura por los trajes cortos, y a veces bastante indecentes, dejando aquélla para los magistrados (llamados precisamente hombres de toga) y para los sacerdotes (al menos en la Iglesia y en el coro).

A partir del siglo XVI, los jovencitos (así como los ancianos) llevarán un vestido: primero, la vestidura de hombre de otros tiempos, es decir, una especie de túnica abotonada por delante, y después, a finales del siglo XVII, un vestido que cada vez se parece más al de las mujeres, a tal punto que llega a ser idéntico. Este uso se conservará en la burguesía francesa hasta la guerra de 1914-1918. Todo esto, evidentemente, es un hecho bastante curioso. Al hacerse más intensa y más íntima, la sensibilidad hacia la infancia ha acabado (como en el mundo griego de la antigüedad) por poner de relieve los elementos —ya positivos— de «ternura» y de debilidad; ¿Cómo mostrar entonces, en nuestra cultura, esta «ternura» si no es con una asimilación a lo femenino? Se ven, pues, en retratos del siglo XVII, muchachos con rasgos marcados, sin asomo de afeminamiento, vestidos del mismo modo que las niñas.

Hay que preguntarse qué piensan los psicoanalistas con sentido de la historia. Posiblemente esta «moda de la vestidura» responde a una más fuerte oposición a la homosexualidad masculina de la época.

En compensación, esa transformación de la vestimenta infantil no ha afectado a las clases populares. Estas no han cambiado el modo de vestir a los niños y han conservado seguramente casi todas las antiguas actitudes mentales respecto a ellos, sobre todo lo que se ha definido como «mimar». Se jugaba con el niño, incluso con su sexo, como se juguetea con un animal que vive con la familia, un cachorro o un gato. Ese sentimiento podía llegar hasta ese afecto profundo que desgarrar la muerte de modo cruel. O podía detenerse en la superficie e ir acompañado de la mayor indiferencia por la muerte infantil, suceso muy probable en los primeros años (como, quizá, entre las nodrizas de Plauto).

También en las clases superiores se mimaba a los pequeños, sobre todo las madres, las abuelas, e incluso los padres, pero cada vez menos a partir de mediados del siglo XVII (en Francia). Y ello se debe al nacimiento de otro tipo de sensibilidad hacia la infancia, destinado a perturbar la actitud de los adultos frente al niño hasta el siglo XX. Un sentimiento bifronte: de un lado, solicitud y ternura, una especie de forma moderna de mimar, y del otro, también solicitud, pero con severidad: la educación. Ya había «niños malcriados» en el siglo XVII, mientras que dos siglos antes no se encontraba ni uno solo. Para «malcriar» a un niño hay que tener hacia él un sentimiento de ternura extremadamente fuerte, y también es necesario que la sociedad haya tomado conciencia de los límites que, en bien del muchacho, debe observar la ternura. Toda la historia de la infancia, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, está constituida por una diversa dosificación de ternura y de severidad.

En el siglo XVIII, bajo la influencia de Rousseau y del «optimismo» del siglo de las luces, parece haber prevalecido la ternura (al menos en Francia). En realidad, tras esta apariencia exterior había una gran rigidez: los alumnos de Madame de Genlis no disponían de un minuto para ellos y sus juegos no eran sino un pretexto para impartir lecciones de gramática o de moral. Los muchachos tenían que sufrir este condicionamiento, afable pero implacable. En el siglo XIX prevaleció la severidad (sobre todo en Inglaterra): tiene lugar entonces el complicado juego de la pedagogía, de la moral y del amor. Partiendo de estas variables, un matemático podría construir modelos. El recién nacido, aun antes de hacerse niño, queda liberado de las vendas que lo tenían prisionero y embadurnado de orina y heces. En las clases superiores se le representa completamente desnudo, como el Jesús niño de otros tiempos o el chiquitín de los álbumes de fotografías de finales del siglo XIX.

¿Liberado? Así se creía entonces, aunque hoy ya no se está tan seguro; Louise Tilly, estudiosa de la historia americana nos informa que se vuelve a las fajas (con una forma de compromiso que deja fuera los brazos). En todo caso liberado, admitámoslo, pero no por mucho tiempo, ya que los hombres y las mujeres progresistas habían empezado a prohibirle orinarse en la cama en nombre de la limpieza y de la higiene. Una vez que había superado esta etapa —los más testarudos recibían azotes y castigos de «educadores» exaspe-

rados —se le sometía a otro control el de su incipiente sexualidad. Se inventaban ingeniosos mecanismos ortopédicos para hacer impracticable la masturbación. Por último, tenía que sufrir en la Inglaterra de las *public schools*, en los convites y en los colegios, una disciplina aún más rigurosa que la impuesta por las «pedagogías» del siglo XVII. Esto, evidentemente, se aplicaba a los hijos más privilegiados de las clases superiores, y muy «ilustradas», en las grandes ciudades.

En cambio, a la burguesía de provincias, y más aún a las clases populares y a los medios rurales, esos refinamientos sólo llegan en parte, o no llegan en absoluto. Los padres oscilaban entre el tradicional exceso de carantoñas y las palizas. Existe una vastísima colección de dibujos y caricaturas del siglo XIX donde se ve a un muchacho que pone el grito en el cielo, a un padre o a un maestro fuera de sí que lo azota severamente ante una madre en lágrimas y un grupo de compañeros horrorizados. Las revistas literarias actuales (sobre todo las americanas) han puesto de moda los artículos... sobre la familia feliz. Pero esta explotación de la iconografía del garrote explica más la actitud de hoy que la de ayer.

Se podría dibujar una geografía de los países del látigo y del garrote (especialmente ingleses) y de los países en los que dominó el «solideo». No es término fácilmente traducible a otros idiomas, pero todos los niños franceses lo conocen bien, incluso hoy día. Es interesante la historia de este término. El «solideo» era originariamente el gorro de los sacerdotes cuya tonsura cubría y que protegía del frío la cabeza rapada al cero. En francés antiguo «llevar el solideo» significa recibir las órdenes. Es probable que los golpes en la cabeza fuesen privilegio de los novicios, de los escolares confiados a maestros tonsurados, que sustituían los golpes de férula (el trozo de madera o de cuero con el que se azotaba la mano del alumno rebelde o distraído) o de fusta (la «disciplina» monástica). El término «solideo» es un juego de palabras habitual entre los clérigos. Eso mismo se difundió pronto en las familias, sobre todo entre las mujeres. El «solideo», convertido en pescozón, es un golpe suministrado a los niños; tuvo una gran aplicación y se introdujo incluso en las aldeas francesas más retrógradas de finales del siglo XIX; de él se tienen muchos testimonios, tanto de parte de aquellos que lo han recibido como de parte de los psicólogos, psiquiatras, pedagogos y demás especialistas actuales de la infancia, salidos de las facultades «ciencias humanas», que se sienten ante él conmovidos e indignados.

¿Es que no ha sido el conocimiento del niño, junto al contemporáneo del «salvaje», la primera de las ciencias del hombre? Es así como se estudió a principios del siglo XIX el muchacho salvaje descubierto en la zona desértica de Aveyron y recogido por uno de los primeros «psicólogos». Ese mismo sistema de amaestramiento dio luego lugar a la reeducación sistemática de los ciegos y de los sordomudos. Los estudiosos de la infancia (no los médicos, que eran más bien valedores del trato severo y del castigo) descubrieron en el siglo XIX que las amenazas, los castigos corporales, eran inútiles y enseñaron,

de acuerdo con el *Emile* de Jean-Jacques Rousseau, a seguir las indicaciones de la naturaleza infantil, a no oponerse a ella sino más bien a utilizarla. Durante mucho tiempo no ejercieron ninguna influencia sobre los educadores ni sobre los padres, quienes estaban convencidos de las virtudes del ejercicio y del esfuerzo. Pero triunfaron más tarde, gracias al psicoanálisis y a su rápida divulgación en los treinta primeros años del siglo XX.

Niños malcriados, niños golpeados, tanto unos como otros dominaron el siglo XIX y los comienzos del siglo XX. Hemos visto, pues, cómo el niño salía del anonimato y de la indiferencia de las épocas remotas y se convertía en la criatura más preciosa, la más rica en promesas y en futuro.

Durante siglos, el fallecimiento de un muchacho fue una cosa sin importancia, algo que enseguida se olvidaba; aunque la madre se desgarraba de dolor, la sociedad no se hacía eco de su lamento y esperaba a que se calmase. Existen tumbas de niños en los siglos XVI y XVII, pero son pocas y, salvo algunas excepciones (en Westminster), no son fastuosas. En cambio, en el siglo XIX, y en especial a finales de ese siglo, sobre todo en los cementerios de la Europa meridional, las tumbas más lujosas, las más patéticas, las más adornadas con figuras, son las de niños.

La muerte infantil, que durante mucho tiempo fue provocada, y más tarde aceptada, ha llegado a ser absolutamente intolerable. Quizá no nos damos cuenta hasta qué punto es reciente esta actitud. Señala una fase definitiva de la sensibilidad, o al menos para mucho tiempo, y no se puede concebir cómo podría retrocederse: las más horribles imágenes de los exterminios nazis son aquéllas de los cadáveres de niños, de aquellos cuerpecillos esqueléticos y, al mismo tiempo, hinchados. El hombre occidental ha experimentado en el siglo XVIII y en el XIX una revolución en la afectividad que, ciertamente, no lo hace mejor, sino diferente. Sus sentimientos se subdividen de otro modo, y, en particular, se concentran más en el hijo. En la película belga *Au nom du Führer*, entre las imágenes de matanzas de niños hebreos, rusos, polacos, etc., se intercalan otras conmovedoras de muchachos alemanes: un pueblo que ama a los niños.

Sin embargo, dentro de esta nueva sensibilidad, se comprueba entre 1960 y 1970 un cambio en la actitud de los occidentales hacia la infancia, cambio que podría ser profundo. El pequeño rey del siglo XIX, al que las familias erigían fastuosos sepulcros, era un raro muchacho, de una rareza fruto de una contracepción eficaz, aunque táctica. Pero la natalidad, incrementada en los años del *baby-boom* (1940-1950), disminuye desde 1960-70, y el fenómeno es general en Occidente. Entre el *baby-boom* y la disminución de la natalidad de 1930 a 1940 había una diferencia de medios, pero no de motivaciones. A veces disminuía la natalidad, a veces aumentaba, pero en ambos casos la finalidad consistía en conseguir una «familia feliz» y el futuro bienestar de los hijos.

A partir de 1960, la disminución demográfica ya no responde a las mis-

mas motivaciones. Ya no es *child-oriented*, como después de 1930 o como el incremento de los años de 1940 a 1950: la imagen del niño ya no es positiva, como en el siglo XIX. En Estados Unidos, donde principalmente se le ha rendido culto, es donde más evidente es el reflujo. En las urbanizaciones para ancianos en Florida no se permite que residan jóvenes. En otros lugares, las viviendas sólo se alquilaban a condición de que los inquilinos no tuviesen más de dos hijos (actualmente eso es poco probable, pero es una cuestión de principio). En ciertos establecimientos se prohíbe la entrada a los niños no acompañados. Sin duda alguna, estas medidas se explican como consecuencia de veinte años de absoluta «permisividad»; sin embargo, no se tolerarían en otros tiempos.

Estos indicios —y existen otros— no significan que se esté volviendo a épocas de indiferencia. Hay un límite de la sensibilidad que se ha superado demasiado recientemente y demasiado a fondo para que sea posible una vuelta atrás. Pero existe el riesgo de que, en la sociedad de mañana, el puesto del niño no sea el que ocupaba en el siglo XIX: es posible que se destrone al rey y que el niño no siga concentrando en él, como ha sucedido durante un siglo o dos, todo el amor y la esperanza del mundo.\*

---

\* Este estudio apareció originalmente en el Vol. VI de la Enciclopedia Einaudi en 1979. Se publica con autorización de Einaudi y Editions du Seuil.



## LA INCORPORACION DE LA INFANCIA A LA HISTORIA DE LA EDUCACION

BARBARA FINKELSTEIN (\*)

En 1962, cuando apareció la traducción del libro de Phillipe Ariès, *Centuries of Childhood*, y de nuevo en 1974, al ser publicado el ensayo de Lloyd deMause sobre la evolución de la infancia, la historia de la infancia y la historia de la educación constituían dos esferas de investigación diferentes e inconexas (1). Por entonces, los historiadores de la educación se encontraban en el proceso de reconstruir la definición precisa de su campo. Alguno, como Lawrence A. Cremin, expuso la opinión de que la historia de la educación se comprendería mejor si los historiadores ampliaran su interpretación de la educación incluyendo el análisis de la transmisión cultural tal como se efectuaba en las familias, iglesias, instituciones de enseñanza superior, medios de comunicación de masas, museos, bibliotecas y colegios (2). Michael B. Katz, Marvin Lazerson y Stanley Schultz, entre otros, pensaban que la historia educacional se divulgaría incompleta e inadecuadamente si los historiadores no estaban dispuestos a investigar tanto las debilidades como los logros, así como los propósitos económicos y políticos que se desprenderían del compromiso con la educación pública (3). Otros —Jill Conway, Maxine Seller, Vincent Franklin, James Anderson, Geraldine Clifford, Joan Burstyn— fue-

---

(\*) Centro para el Estudio de Política Educativa y Valores Humanos, Universidad de Maryland. (Center for the Study of Education Policy and Human Values, University of Maryland.)

(1) Phillipe Ariès, *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, traducción de Robert Baldick (Alfred A. Knopf, 1962); Lloyd deMause, «The Evolution of Childhood», *The History of Childhood*, ed. L. deMause (Psychohistory Press, Nueva York, 1974).

(2) Su posición historiográfica se describe en dos monografías diferentes. Lawrence A. Cremin, *The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley: An Essay on the Historiography of American Education* (Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, Nueva York, 1965); *Traditions of American Education* (Basic Books, Nueva York, 1977).

(3) Véanse, como ejemplos, Stanley K. Schultz, *The Culture Factory: Boston Public Schools, 1789-1860* (Oxford University Press, Nueva York, 1973); Michael B. Katz, *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts* (Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1968) y «Hardcore Educational Historiography», *Reviews in American History*, VIII, 1980, pp. 504-10.

ron intensamente sensibles a las características «Whiggish» de gran parte de la historia educativa y, a través del estudio de grupos poco estudiados anteriormente —las mujeres, los negros, las minorías étnicas—, intentaron recobrar un pasado educacional que respondía a las aspiraciones de la totalidad del pueblo americano (4). Sólo muy pocos historiadores de la educación habían manifestado algún interés por la infancia o habían intentado explorar la evolución del aprendizaje (5).

Según conceptuaron Phillippe Ariès y Lloyd deMause, la historia de la infancia y la historia de la educación estaban conectadas de modo inextricable, y en varios niveles. En primer lugar, estaban conectadas conceptual y psicológicamente. En segundo lugar, estaban relacionadas en el tiempo. En tercer y último lugar, estaban unidas social e institucionalmente. Tanto Ariès como deMause enfatizaron la simultaneidad en el tiempo del descubrimiento o reconocimiento de la infancia moderna y de la aparición de instituciones protectoras donde cuidar y formar a la generación más joven. Ambos han estado de acuerdo en que estos dos hechos coincidentes, si no casualmente relacionados, confirieron una nueva característica y posibilidad en la educación del niño, la de un régimen de protección y supervisión de «control total» cuidadosamente planificado. Se trataba de un régimen que iba a entrelazar íntimamente la suerte de los niños y la de sus padres y que definiría el colegio como un agente fundamental en la educación de la generación menor. DeMause enfatizó el surgimiento de formas de educación del niño que incluían a los padres en la regulación de las vidas de sus hijos y requerían de ellos la prestación de una atención constante y minuciosa a sus descendientes. Ariès identificó el descubrimiento de la infancia con el descubrimiento de una instrucción fuera de la casa sistemática, deliberada, continuada

---

(4) Jill Kerr Conway, «Perspectives on the History of Woman's Education in the United States», *History of Education Quarterly*, 14 (primavera 1974), pp. 1-30; Joan N. Burstyn, «Catharine Beecher and the Education of American Women», *New England Quarterly*, XL, 1974, pp. 386-403; James D. Anderson, «Education as a Vehicle for the Manipulation of Black Workers», ed. W. Feinberg y H. Rosemont Jr., *Work, Technology and Education* (University of Illinois Press, Urbana, 1975); Vincent P. Franklin, «Historical Revisionism and Black Education», *School Review*, 82, 1973, pp. 477-86; Gerardine Clifford, «Saints, Sinners and People: A Position Paper on the Historiography of American Education», *History of Education Quarterly*, 15, 1975, páginas 257-68.

(5) Los siguientes ensayos historiográficos se centran en la disposición de los aprendices como una necesidad importante en la historia de la educación como campo de estudio. N. Ray Hinner, «The Child in American Histography: Accomplishments and Prospect», *The Psychohistory Review*, 7, 1, 1978, pp. 13-23; «Domestic Cycles: History of Childhood and the Family», ed. J. H. Best, *Historical Inquiry in Education: A Research Agenda* (American Educational Research Association, Washington, D.C., 1983), pp. 265-82; Barbara Finkelstein, «Choose Your Own Bias: Non-Documentary Textbooks in the History of American Education», *Educational Studies*, 5 (invierno 1974-75), pp. 10-16; «The Twain Shall Meet: The History of Childhood and the History of Education in Documents», *Journal of Psychohistory*, 4 (1977), pp. 553-81; y R. L. Schnell, «Childhood as Ideology: A Reinterpretation of the Common School», *British Journal of Educational Studies*, 27, 1, 1979, pp. 7-28.

y graduada por edades. Como ambos historiadores sugirieron implícitamente, el descubrimiento de la infancia iba a coincidir, si no a poner en marcha, una especie de revolución educativa.

Lo que la historia de la infancia parecía sugerir era que los historiadores de la educación harían bien en prestar una atención sistemática a la evolución de los niños y la juventud, no sólo porque las vidas de los jóvenes fueran importantes por sí mismas, sino porque el estudio sistemático de los niños y jóvenes prometía añadir nuevas dimensiones a nuestra comprensión de la historia educativa. En opinión de al menos tres historiadores, existía incluso la posibilidad de iluminar aspectos totales de nuestro pasado educativo que habían sido virtualmente irrecuperables para los historiadores tradicionales de la educación (6).

A continuación se expone un análisis de las maneras en que los historiadores de la educación han introducido a los niños y jóvenes en sus publicaciones durante la pasada década. Se entiende adecuadamente que la historia de la educación, un campo de estudio dinámico y complejo, abarca múltiples pareceres hasta ahora sin sintetizar sobre la evolución y el carácter de ideas, medidas y prácticas educativas. Por tanto, no resulta sorprendente descubrir que los historiadores de la educación parezcan haberse interesado por los niños y jóvenes de modo diverso y selectivo —ampliando y profundizando en el contenido de lo que han estudiado y de cómo lo han estudiado— sin transformar necesariamente de manera fundamental sus esquemas interpretativos o sus métodos analíticos. Sólo muy pocos historiadores han sido sistemáticos en una tentativa de conectar la historia de la infancia y la formación de los niños con la historia de la educación (7), centrándose en los aprendices y el aprendizaje como aspectos fundamentales en el estudio de la historia educativa (8).

## LOS NIÑOS COMO OBJETOS DE REGULACION: LA EDUCACION COMO UNA ACTIVIDAD REGULADORA

Un grupo de historiadores educativos ha centrado su análisis en las maneras en que la historia educativa refleja y revela lo que Clifford Geertz denomina «las duras superficies de la vida», realidades políticas, económicas, estratificadoras dentro de las que la gente nace y vive (9). Más interesados en

---

(6) N. Ray Hiner, *ibid.*, Barbara Finkelstein, *ibid.*

(7) Véanse Sol Cohen, «In the Name of the Prevention of Neurosis...», pp. 159-184; Sterling Fishman, «The Double-Vision of Education in the Nineteenth Century...», pp. 96-113, en *Regulated Children, Liberated Children*, Barbara Finkelstein (ed.) (Psychohistory Press, Nueva York, 1979). Véase también Alison L. Prentice y Susan E. Houston (eds.), *Family, School and Society in Nineteenth Century Canada* (Oxford University Press, Toronto, 1975).

(8) Los trabajos de N. Ray Hiner y Barbara Finkelstein se citarán más tarde.

(9) Clifford Geertz, *The Interpretation of Culture* (Basic Books, Nueva York, 1973).

la evolución de las estructuras educativas que en las ideas, procesos o sensibilidades, han introducido los niños y jóvenes instrumentalmente, como modo de profundizar en su concepción de la educación como una forma de control social y regulación política.

Los historiadores más sofisticados que examinan la educación como regulación, se centran sistemáticamente en la evolución de la educación como la evolución de estructuras de autoridad que circundan a los jóvenes. En sus escritos enfatizan la institucionalización de los niños y jóvenes, considerándola como un aspecto signifiicante de la modernización. Siguiendo un método interpretativo articulado por Phillippe Ariès, definen la expansión de la educación como el efecto de una disposición en desarrollo para ejercer control sobre las vidas de los jóvenes y regularlas.

### LOS NIÑOS COMO TRABAJADORES: LA EDUCACION COMO PREPARACION DE LA MANO DE OBRA

Algunos historiadores —que creen en la fuerza irresistible de las circunstancias económicas y las condiciones materiales— sitúan el motivo del control en las tentativas de las élites industriales, comerciales, intelectuales y profesionales de mantener y/o asegurar el poder, la autoridad y el nivel social. Interpretan la masificación e institucionalización de la educación en los siglos XIX y XX como poco más que una estrategia elaborada para crear, disciplinar y preparar una mano de obra dócil para un orden industrial recién surgido. Al definir implícitamente las instituciones de los niños como nada más que estructuras de dominio y control, radican la aparición de instituciones especializadas en la base de la estructura económica, considerando las ideas e instituciones como armas utilizadas por las élites en una lucha sin fin por el poder. Para los historiadores de esta escuela, el surgimiento de complejos tutelares está impulsado por cálculos racionales de consciente o implícitamente reconocido provecho económico y profesional (10).

Menos propensos que otros historiadores sociales —Jacques Donzelot, Christopher Lasch y Elizabeth Badinter— a centrarse en la aparición de la familia como institución educativa, los historiadores materialistas de la educación se han concentrado característicamente en la aparición de centros docentes (11). Entre ellos se encuentran Michael Katz, que explora la reforma

---

(10) Partiendo del supuesto de que el estudio de la educación es fundamentalmente el estudio del poder, abrigan una teoría implícita de lo que motiva a los reformadores de la educación: lo que Clifford Geertz ha descrito adecuadamente como «una forma de astucia más elevada».

(11) Para un análisis del trabajo de Badinter, Lasch y Donzelot, véase Barbara Finkelstein y Remi Clignet, «The Family as Inferno: The Dour Vision of Four Family Historians», *The Journal of Psychohistory*, 9 (1981), pp. 135-41. O mejor, véanse Elizabeth Badinter, *L'Amour en Plus: Histoire de l'Amour Maternelle* (Fammarion, París, 1980); Jacques Donzelot, *The Policing of the Family* (Pantheon Books, Nueva York, 1979); Christopher Lasch, *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectation* (W. W. Norton and Company, Nueva York, 1979) y *Haven in a Heartless World: The Family Besieged* (Basic Books, Nueva York, 1979).

educativa del siglo XIX; David Nasaw, que examina el surgimiento de las escuelas públicas y parroquiales, las escuelas de segunda enseñanza y los «colleges» (colegios)\*; Robert Carlson, que investiga la americanización; Steven Schlossman, que estudia la evolución del tribunal de menores; Patricia Rooke, que analiza la educación institucionalizada; Clarence Karier y Joel Spring. Al estudiar las reformas progresistas, todos ellos han documentalizado la aparición de élites comerciales, defensores de las escuelas públicas y profesionales de la educación y el bienestar social que pretendían controlar el carácter del potencial de mano de obra que surgía en una América en reciente proceso de urbanización e industrialización en los siglos XIX y XX (12). Para estos historiadores, la aparición de escuelas públicas, escuelas parroquiales, escuelas industriales y escuelas de párvulos en el siglo XIX y de escuelas de segunda enseñanza y «colleges» (colegios) en el siglo XX representaba la construcción de complejos socioeconómicos mediante los cuales las élites comerciales y profesionales podían transformar la adaptación al medio social de los niños de clase trabajadora u obrera.

Otros historiadores, menos dispuestos a definir la evolución educativa como un producto de la lucha de clases, pero también apegados a la noción de que las condiciones materiales guían y definen las medidas y posibilidades educativas, han definido la educación como preparación para el papel económico futuro a desempeñar, y han analizado las relaciones entre la estructura económica y las medidas y prácticas educativas. Para estos historiadores, las ideas de los reformadores morales, los defensores de las escuelas públicas y

---

\* N. de T.: El «college» en Estados Unidos representa la institución a la que se pasa una vez finalizados los estudios de la escuela de segunda enseñanza. Aunque los «colleges» sean el reflejo de los colegios ingleses de Oxford y Cambridge, se han desarrollado de forma completamente propia, aumentando extraordinariamente desde 1870. El grado tradicional conferido es el de bachiller de artes, confiriéndose también los de bachiller en ciencias y en filosofía y letras. El título de universidad se usa en Estados Unidos para verdaderas universidades, para colegios y aun para universidades que no llegan a escuelas de segunda enseñanza. Se confieren en las universidades dos títulos: el de doctor y el de maestro de artes. Para entrar en la universidad es necesario haber pasado por el colegio, y muchas universidades son también colegios, siendo tal vez esta combinación el distintivo de la enseñanza superior norteamericana.

(12) Michael B. Katz, *Class, Bureaucracy and the Schools: The Illusion of Educational Change in America*, ed. ampliada (Praeger, Nueva York, 1975); *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century* (Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1968); David Nasaw, *Schooled to Order: A Social History of Public Schooling in the United States* (Oxford University Press, Nueva York, 1979); Steven Schlossman, *Love and the American Delinquent: The Theory and Practice of Progressive Juvenile Justice, 1825-1920* (University of Chicago Press, 1977); Patricia Rooke, «The Child Institutionalized Perspective», *Journal of Educational Thought*, 2 (1977), pp. 156-7; Clarence Karier (ed.), *Shaping the American Educational State: 1900 to the Present* (Free Press, Nueva York, 1975); Clarence J. Karier, Paul Vilas y Joel Spring, *Roots of Crisis: American Education in the Twentieth Century* (Rand McNally, Chicago, 1973); Joel Spring, *The Sorting Machine: National Education Policy Since 1945* (David MacKay, Nueva York, 1976); Paul C. Vilas, *The Training of the Urban Working Class: A History of Twentieth Century American Education* (Rand McNally, Nueva York, 1978).

los expertos en educación complementaban la demanda de los propietarios de las factorías y los industrialistas corporativos de determinadas clases de trabajadores. En opinión de David Tyack, Harvey Kantor, Morris Stambler y Eugene Provenzo, los intereses de los industrialistas y los de los reformadores coincidían en las tentativas de restringir el trabajo de los niños e imponer la asistencia a la escuela (13). Los niños estaban en el trabajo cuando los reformadores descubrieron la ausencia injustificada de la escuela y facultaron a haraganes funcionarios para poner en vigor estatutos de asistencia a la escuela y, entre otras cosas, para separar a los jóvenes de la mano de obra (14).

La influencia de los reformadores de la educación y de las élites comerciales se manifestó evidentemente en la popularización y expansión de las escuelas de segunda enseñanza durante la época progresista, cuando los «arquitectos de la adolescencia», como a Joseph Kett le gusta llamarles, proporcionaron justificaciones psicológicas para ampliar y regularizar el período de dependencia, de modo que incluyese a los adolescentes (jóvenes de 13 a 19 años) (15). Y como Marvin Lazerson y Norton Grubb, Joseph Kett, Christopher Lasch, Clarence Karier y Joel Spring han indicado, las alianzas comercial-profesionales se revelaron cuando las escuelas se hicieron vocacionales, se alinearon y masificaron, convirtiéndose en máquinas de distribución que capacitaban a los niños para el trabajo (16).

El interés mutuo de las élites comerciales y profesionales fue bien satisfecho, lo que se manifestó según Dominick Cavallo en los intentos por parte de los teóricos del kindergarten progresista de resocializar a los niños transformando el carácter de la pedagogía del kindergarten durante la época progresista (17). También se hizo patente, en opinión de Cavallo y David Glassberg, en los esfuerzos de los trabajadores sociales y los educadores de los campos de juegos de organizar, regular y transformar el juego de los niños en una actividad educativa estructurada (18). Y como David Rothman, Mi-

---

(13) David Tyack, «Ways of Seeing: An Essay on the History of Compulsory Schooling», *Harvard Educational Review*, 46 (1976), pp. 355-89; Morris Stambler, «The Effect of Compulsory Education and Child Labor Laws on High School Attendance in New York City, 1898-1917», *History of Education Quarterly*, 8 (verano 1968), pp. 189-214; Eugene F. Provenzo, Jr., «The Photographer as Educator: The Child Labor Photo-stories of Lewis Hine», *Teachers College Record*, 83 (verano 1982), pp. 593-612.

(14) Harvey Kantor y David B. Tyack, eds., *Work, Youth, and Schooling: Historical Perspectives on Vocationalism in American Education* (Stanford University Press, Stanford, 1982).

(15) Joseph F. Kett, *Rites of Passage: Adolescence in America, 1790 to the Present* (Basic Books, Nueva York, 1977).

(16) Marvin Lazerson y W. Norton Grubb, *Broken Promises: How Americans Fail Their Children* (Basic Books, Nueva York, 1982); Kett, *ibid.*; Christopher Lasch, *Culture of Narcissism*, *op. cit.*; Clarence Karier, *op. cit.*; Joel Spring, *op. cit.*

(17) Dominick Cavallo, «The Discovery of Latency: Kindergarten Pedagogy, 1860-1930», *Regulated Children/Liberated Children*.

(18) Dominick Cavallo, *Muscles and Morals: Organized Playgrounds and Urban Reform, 1880-1920* (University of Pennsylvania Press, Filadelfia, 1981); David Glassberg, «Restoring a "Forgotten Childhood": American Play and the Progressive Era's Elizabethan Past», *American Quarterly*, 32 (otoño 1980), p. 351.

chael Zuckerman, Steven Schlossmann y Christopher Lanch han sugerido, se evidenció en los sucesivos intentos de los reformadores domésticos —clérigos en los siglos XVII, XVIII y principios del XIX, médicos durante los siglos XIX y XX— de racionalizar y justificar métodos de formación del niño que complementarían y reflejarían los requerimientos económicos (19).

En general, los historiadores materialistas de la educación definen ésta estrechamente como preparación para un papel (20). Con raras excepciones, encontradas en el trabajo de Bowles y Gintis, que están interesados además de en la estructura en la evolución de la conciencia, este grupo de historiadores presenta a los niños efectivamente invisibles en sus historias, pasivos receptores del nivel económico y social, futuros trabajadores inmaduros y manipulados (21).

## LOS NIÑOS COMO SERES EXPUESTOS AL PELIGRO: LA EDUCACION COMO PROTECCION Y OPORTUNIDAD

Otro grupo de historiadores representa a los niños como objetos de benevolencia y filantropía, en lugar de objetos de regulación y manipulación. Describen la expansión educativa como reflejo de nuevas y más instruidas disposiciones hacia los jóvenes que no son simples productos de la circunstancia económica, el anhelo de mantenimiento del nivel social y la pura codicia. Radican la aparición de las escuelas y la extensión de la educación formal en la historia de la protección del niño, en lugar de en la regulación opresiva. De hecho, celebran los sucesivos intentos de regular las condiciones de la infancia. Ampliando la opinión de deMause, según la cual la infancia era, de hecho, una pesadilla de la que los niños sólo salían lentamente, ven en los intentos de los reformadores de transformar el carácter de la infancia y extender el alcance de la educación formal, motivos más allá del apego al nivel social, la artimaña y la disposición imperial en el trabajo. Enfatizando los perniciosos efectos de la pobreza, la inmundicia, el trabajo en la fábrica,

---

(19) David Rothman, «The Child, the Family and the State. Past Realities and Future Prospects», Working Paper = 1, Center for the Study of Education Policy and Human Values, University of Maryland, College Park, Maryland; Michael Zuckerman, «Children's Rights: The Failure of Reform», *Policy Analysis*, 2 (verano 1976), pp. 371-85; y «Doctor Spock: The Confidence Man», Charles S. Rosenberg (ed.), *The Family in History* (University of Pennsylvania Press, Filadelfia, 1975), pp. 179-209; Steven Schlossman, «The Parent Education Game: The Politics of Child Psychology in the 1970's», *Teachers College Records*, 79 (mayo 1978); «Before Home Start: Notes toward a History of Parent Education in America, 1897-1927», *Harvard Educational Review*, 46 (agosto de 1976), pp. 436-68; Patricia T. Boone y R. L. Schnell, «The Institutional Society: Childhood Family and Schooling», pp. 113-130, 158-163, en *Approaches to Educational History*, eds. David Jones et al. (Faculty of Education, University of Manitoba, Winnipeg, 1981).

(20) Han derivado sus categorías de teorías sociológicas y económicas.

(21) Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* (Basic Books, Nueva York, 1976).

el hacinamiento de personas y el exceso de trabajo en el carácter y las posibilidades de la infancia, se muestran extremadamente sensibles a las alternativas que la educación podría haber proporcionado a los niños de familias trabajadoras. Para estos historiadores, la difusión de la educación formal significó una sustitución del trabajo excesivo por la formación educativa, de la ignorancia por el conocimiento, o de las palizas y el abandono por una cuidadosa supervisión (22).

Estos historiadores, independientemente de que sus estudios se centren en la educación de niños muy pequeños, en la aparición de la educación pública en los siglos XIX y XX, o en la educación de los esclavos o de niños de clase alta, describen la evolución educativa como un capítulo en la historia de la protección del niño. Para este grupo de historiadores, la aparición de expertos médicos, reformadores domésticos, reformadores de escuelas y defensores del niño trabajando para promover la participación pública en las vidas de los niños, marcó y significó el triunfo del sentimiento humanitario, las disposiciones benévolas, la preocupación por el bienestar del niño y el deseo de proteger y asegurar sus derechos.

Bremmer y sus colaboradores, en la elección y análisis de documentos en su obra clásica, *Children and Youth in America: A Documentary History*, remarcán el carácter humanitario de la reforma educativa y la naturaleza progresista de la práctica, el parecer y el apoyo médico, psicológico y educativo. Bremmer, considerando la educación como un importante aspecto de la historia de los niños y jóvenes, ha organizado documentos para reflejar la gama creciente de servicios que agencias gubernamentales o cuasi gubernamentales han proporcionado a los niños —ya sea directamente, como en el caso de escuelas, hospitales, hospicios y facilidades recreativas, o indirectamente, como en los progresivos intentos de regular el trabajo infantil, de proteger la salud y el bienestar del niño y de controlar las condiciones ambientales de los centros educativos. La educación pública es definida como una alternativa al trabajo del niño, no como un intento de desintegración tribal. Las casas de asilo se describen como refugios de la pestilencia, la enfermedad, el abandono y el abuso, más que como vehículos que promuevan una intrusión pública en la vida familiar. La expansión de las funciones del colegio durante la época progresista se considera como una medida para proteger la salud del niño, antes que para incrementar el poder del Estado. Los documentos que se presentan no describen los colegios del siglo XX como instrumento de control social al servicio de los intereses de élites profe-

---

(22) Este punto de vista ha inspirado continuamente el trabajo de historiadores de la educación como R. Freeman Butts y Diane Ravitch, que todavía no se han centrado en las familias y niños, excepto para afirmar que se necesitan más estudios para comprender cómo utilizan los colegios públicos.

sionales y corporativas, sino como medios del progreso social en los que se protege el interés y el crecimiento de los niños (23).

Robert Bremner ha ampliado su exposición, de modo similar, en dos artículos más recientes que examinan las relaciones entre el niño, la familia y el Estado (24). Todos los autores que se citan a continuación —Ellen Ryerson, Joseph Hawes y Jack Hall, que estudian la delincuencia en el siglo XIX; Walter Trattner, que examina el trabajo infantil y la asistencia a la escuela; Joseph Duffy, que investiga la aparición de la sanidad en el colegio a principios del siglo XX; Mark A. Kakzielski, que analiza el trabajo de directores de patios de recreo; N. Ray Hiner, que trata del abuso de los niños y el castigo corporal; Nanette Whitbread, que traza la evolución de las guarderías para infantes y niños desde principios del siglo XIX hasta 1970, y Denison Deasy, que se centra en la evolución de la educación de los niños menores de seis años en Gran Bretaña, Francia y Estados Unidos— han ensalzado, no condenado, la aparición de la intervención pública en los colegios y las familias (25).

El conjunto del trabajo de estos historiadores, al igual que el de los historiadores materialistas, revela una estrecha definición de la educación y una visión parcial de los niños. Para ellos, la regulación no refleja una disposición para controlar, sino para proteger. La masificación de la educación representa la difusión de la oportunidad, más que la elaboración de la alineación. No más interesados que los historiadores materialistas de la educación en los procesos mentales y en la elaboración de la conciencia, estos historiadores también incorporan los niños instrumentalmente a sus historias, pero como vulnerabilidades, no como trabajadores.

---

(23) Robert H. Bremner et al., *Children and Youth in America: A Documentary History*, 4 vols. (Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1970).

(24) Robert H. Bremner, «Families, Children and the State», Robert Bremner, ed., *Reshaping America: Society and Institutions, 1845-1960* (Ohio State University Press, Ohio, Columbus, 1982); «Other People's Children», *Journal of Social History*, 16 (primavera 1983), pp. 83-104.

(25) Charles Strickland, «Paths Not Taken: Seminal Models of Early Childhood Education in Jacksonian America», B. Spodek (ed.), *Handbook of Research in Early Childhood Education* (Free Press, Nueva York, 1982), pp. 321-40; Joseph Hawes, *Children in Urban Society: Juvenile Delinquency in Nineteenth Century America* (Oxford University Press, Nueva York, 1971); Jack M. Holl, *Juvenile Reform in the Progressive Era: William R. George and the Junior Republic* (Cornell University Press, Ithaca, 1971); Walter Trattner, *Crusade for Children: A History of the National Child Labor Committee and Child Labor Reform in America* (Quadrangle, Chicago, 1970); John Duffy, «School Buildings and the Health of American School Children in the Nineteenth Century», en Charles E. Rosenberg (ed.), *Healing and History* (Basic Books, Nueva York, 1979); Mark A. Kadzielski, «As a Flower Needs Sunshine: The Origins of Organized Children's Recreation in Philadelphia, 1886-1911», *Journal of Sport History*, 16 (verano 1977), pp. 169-88; N. Ray Hiner, «Children's Rights, Corporal Punishment, and Child Abuse: Changing American Attitudes, 1870-1920», *Bulletin of the Menninger Clinic*, 53 (mayo 1979), pp. 233-48; Nanette Whitbread, *The Evolution of the Nursery-Infant School: A History of Infant and Nursery Education in Britain, 1800-1970* (Routledge and Kegan Paul, Londres, 1972); Denison Deasey, *Education Under Six* (St. Martin's Press, Nueva York, 1978).

## LOS NIÑOS COMO ELEMENTOS DE DESORDEN: LA EDUCACION COMO SISTEMA DE GOBIERNO

Existe aún otro grupo de historiadores que examina la historia educativa como una forma de regulación y control social, pero que enfatiza los cambios en el carácter y la evolución de las autoridades gobernantes, en lugar de las formas económicas o el sentimiento de reforma, en su análisis de la historia educativa. Siguiendo una línea de razonamiento articulada en 1962 por Bernard Bailyn y David Rothman al estudiar el período colonial, estos historiadores analizan la historia educativa como tentativas por parte de diversos actores de controlar el carácter de la autoridad educacional de la mejor manera posible para mantener el orden social y transmitir cultura en un mundo incierto (26).

Albergando complejas visiones de la motivación humana y, en cualquier caso, más interesados en explorar el ejercicio de la autoridad que en determinar el motivo, estos historiadores han enfatizado dos acontecimientos en su tratamiento de la historia educativa: la aparición de las escuelas como importantes agencias de la educación y la evolución de la participación del gobierno en la construcción de espacios educativos para la generación menor.

Los investigadores del período colonial, como por ejemplo Bernard Bailyn, David Rothman y Michael Zuckerman, ligan la aparición de colegios a transformaciones en la función de las familias como instituciones educativas y garantía del orden social (27). Los líderes coloniales, ante lo que percibieron como una incapacidad creciente por parte de las familias para controlar efectivamente a los niños, recurrieron a los colegios para complementar, si no fortalecer, la autoridad educativa de las familias de origen inglés. En un intento de mantener el orden y la estabilidad social, dotaron a las escuelas de misiones educativas que anteriormente fueron patrimonio casi exclusivo de la familia —enseñar a los niños a leer y escribir, prepararles para el trabajo, formar su moral y buenos modales, asegurar su lealtad, imponer la obediencia. El surgimiento de los colegios representó la aparición de nuevas estructuras de autoridad para los jóvenes y, como estos historiadores sugirieron, vinculó intrincadamente el destino de la educación y el de la juventud. Más interesados en analizar la escuela como una estructura de regulación social que como un ambiente para los niños, estos historiadores también incorporaron los niños instrumentalmente a sus historias como amenazas para el orden social y la armonía cívica.

De manera similar, Carl F. Kaestle y Maris Vinovskis explican la aparición de escuelas de párvulos en la primera mitad del siglo XIX como la crea-

---

(26) Bernard Bailyn, *Education in the Forming of American Society: A Re-interpretation* (University of North Carolina Press, Chapel Hill, 1962); David Rothman, «A Note on the Study of the Colonial Family», *William and Mary Quarterly*, ser. 3.º, 23 (1966), pp. 627-34.

(27) *Ibid.*

ción de reformadores humanitarios y propietarios de factorías que pretendían mejorar el ambiente moral de los hijos de los trabajadores de las factorías. Con el propósito de alfabetizar y proporcionar dirección y formación moral, los directores de las escuelas de párvulos esperaban suplir el trabajo de las familias de forma que confiriera a los niños dicha dirección moral y dotase a la comunidad de una generación venidera disciplinada y ordenada. Según los mencionados historiadores, la desaparición de las escuelas de párvulos fue obra de reformadores escolares que pensaron que las causas del orden moral no fueron bien servidas por los directores de las escuelas, que trataban a los niños como «prodigios en mero intelecto». Al no servir el interés de nadie —ni de los reformadores morales, ni de los propietarios de las factorías, ni de los trabajadores de éstas, ni de los defensores de la educación—, las escuelas de párvulos murieron, según Kaestle y Vinovskis, porque las mató el fracaso a la hora de cultivar las disposiciones morales en los jóvenes, proporcionar un ambiente educativo familiar y dirigir a los niños de acuerdo a sus mejores intereses propios o a los intereses del orden social (28).

Similares interpretaciones acompañan las tentativas de examinar la fusión del compromiso público en las vidas de los niños y jóvenes. Un notable conjunto de historiadores, que estudia una serie de esfuerzos educativos, se centra en el tema de la transformación de la familia como explicación de la aparición del esfuerzo educativo público, proporcionando algunas de las más creativas y sofisticadas conexiones entre la historia de la infancia y la historia de la educación.

Los historiadores, ya traten la expansión de la participación del gobierno estudiando los orígenes y desarrollo de instituciones enteras patrocinadas y mantenidas públicamente —escuelas industriales mixtas, internados para niños americanos nativos— o examinando la evolución de la provisión pública de servicios educativos, vinculan dicha expansión a una disminución de la capacidad de las autoridades tradicionales para controlar la educación de los niños. Se estudia la evolución de la política educativa, ya que ésta refleja y revela transformaciones en las estructuras de autoridad que circundan a los jóvenes y en la capacidad de las familias de dominar los términos por los que sus hijos entran en la vida adulta.

Algunos historiadores —Harvey Graff y Michael B. Katz, que estudian transformaciones en el carácter de dependencia en el siglo XIX; Margaret Connel Szasz y Robert Trannert, que examinan la participación federal en la educación de los chicos y chicas americanos nativos; Robert Carlson, que explora la Americanización a través de los colegios, y David Tyack, que analiza el descubrimiento de la ausencia injustificada de la escuela y la imposi-

---

(28) Carl F. Kaestle y Maris A. Vinovskis, «From Apron Strings ABC's: Parents, Children, and Schooling in Nineteenth Century Massachusetts», J. Demos y S. S. Boocock (eds.), *Turning Points: Sociological Essays on the Family* (University of Chicago Press, Chicago, 1978), páginas 39-80.

ción de los estatutos de asistencia al colegio— interpretan la participación del gobierno como intervención injustificada (29). Aspirando a apartar a los niños de sus padres y a sustituir la autoridad de las familias por la del Estado, el aparato de regulación —incluyendo el arrebato del niño, transferencias legales de autoridad, la asistencia obligatoria a la escuela— representó una forma de imperialismo cultural. En todos estos sentidos, el involucramiento del gobierno se entiende como una estrategia de genocidio cultural, un intento de transferir la autoridad sobre los niños de familias pertenecientes a minorías étnicas al Estado mediante el encierro de los niños y su posterior sometimiento a una especie de guerra relámpago de cultura de la clase media. Estos historiadores representan a los niños como objetos de regulación y a las agencias públicas que les sirven como instrumentos de readaptación al medio social (30).

Otros historiadores explican la evolución del involucramiento público en la educación no como un intento de minar la influencia familiar, sino de sustituir la protección de las familias cuando éstas no podían o no deseaban hacerse cargo de las responsabilidades educativas. Para estos historiadores, la participación gubernamental reflejó la acción de reformadores morales, funcionarios públicos, defensores de la escuela pública y padres desesperados (incluso los de niños inmigrantes) que, al promover la causa de la educación pública o encomendar voluntariamente sus hijos al Estado, estaban de hecho reaccionando a los devastadores efectos de la urbanización y la industrialización en las capacidades educativas de las familias. Bárbara Brenzel explica la aparición del Lancaster) de dos maneras: por una parte, como la creación de fundadores protestantes pertenecientes a una ansiosa clase media intentaron controlar a chicas católicas de clase inferior socialmente indigentes, abandonadas o incorregibles y, por otra, como un servicio para madres y padres empobrecidos, desesperados, que trataban de encontrar estructuras de gobierno efectivas adecuadas para sus hijos (31). Ruby Takanishi sigue la misma línea de argumentación en un estudio sobre las raíces históricas del amparo del niño (32). También lo hacen Patricia Clement, Rebecca Scott y D'Ann Campbell en sus respectivos análisis de las disposiciones educativas para los niños adoptivos en Filadelfia a finales del siglo XIX, la labor del Feedman's

---

(29) Margaret Connell Szasz, «Federal Boarding Schools and the Indian Child», *South Dakota History* (otoño 1977), pp. 371-83; Robert A. Trennert, «Educating Indian Girls at Non-Reservation Boarding Schools, 1878-1920», *Western Historical Quarterly*, 13 (julio 1982), pp. 271-290; Robert Carlson, *op. cit.*; David Tyack y Elisabeth B. Ansot, *Managers of Virtue: Public School Leadership in America, 1820-1980* (Basic Books, Nueva York, 1982).

(30) Richard J. Altenbaugh, «Our Children are Being Trained Like Dogs and Ponies: Schooling, Social Control and the Working Class», *History of Education Quarterly*, 21 (primavera 1981).

(31) Barbara Brenzel, «Domestication as Reform: A Study of the Socialization of Wayward Girls, 1856-1905», *Harvard Educational Review*, 50, 2 (mayo 1980), pp. 196-213. Véase también Neil Sutherland, *Children in English-Canadian Society* (University of Toronto, 1976), especialmente la Parte III.

(32) Ruby Takanishi, «Childhood as Social Issue: Historical Roots of Contemporary Child-Advocacy Movements», *Journal of Social Issues*, 35 (1978), pp. 8-28.

Bureau (Agencia del Gobierno de Liberto) en la prevención del entrenamiento del niño para el trabajo y la obra de Ben Lindsay, fundador del tribunal de menores a finales del siglo XIX (33).

Queda aún otro grupo de historiadores que explica la evolución de la política de educación pública como parte de un intento de difundir e institucionalizar las normas de la educación del niño. Definiendo implícitamente la política educativa como la puesta en práctica de expertos representan la participación pública como una especie de canal para la difusión de prescripciones sobre la educación del niño —de clérigos, médicos, reformadores escolares y escritores sobre educación en el siglo XIX, así como de psicólogos, trabajadores sociales, psiquiatras y jóvenes trabajadores de ambos sexos, en el siglo XX. Al examinar pautas de abandono y asistencia a la escuela en Massachusetts a principios del siglo XIX, Carl A. Kaestle y Maris Vinovskis ven la influencia de expertos en educación infantil y reformadores escolares en las leyes que expulsaban a los niños pequeños de la escuela, prohibiéndoles su asistencia a ésta hasta que no tuvieran cinco años (34). Las leyes se promulgaron como reflejo de los intentos de persuadir a los padres, en particular a las madres, de que supervisaran la educación de los niños en sus primeros años de vida, implicando de esta manera al gobierno en el trabajo de institucionalización de las nuevas normas de educación del niño. Como sugiere el trabajo de David Tyack y Morris Stambler, fueron institucionalizándose nuevas normas sobre la educación del niño a medida que las mujeres se adentraban en el universo en expansión de las escuelas elementales públicas, que se descubría la ausencia injustificada de la escuela y los gobiernos se comprometían en el tratamiento de apartar a los niños de edades comprendidas entre los seis y los dieciséis años del trabajo e introducirles en las escuelas (35).

La institucionalización de las normas de educación del niño también se refleja negativamente —en servicios rehusados, apoyos que no aparecían—. Conceptuando la familia como un refugio, un lugar aparte, un círculo protector para las mujeres y los niños en un mundo peligroso, cuadros de expertos a lo largo de los siglos XIX y XX desaprobaron la expansión de los servicios del gobierno para los niños menores de seis años, a menos, por

---

(33) Patricia Ferguson Clement, «Families and Foster Care: Philadelphia in the Late Nineteenth Century», *Social Service Review* (marzo 1979), pp. 406-20; Rebeca Scott, «The Battle Over the Child: Child Apprenticeship and the Freedman's Bureau in North Carolina», *Prologue: The Journal of the National Archives* (verano 1978), pp. 101-13; D'Ann Campbell, «Judge Ben Lindsey and the Juvenile Court Movement, 1901-1904», *Arizona and the West*, 18 (1976), p. 5. Para una interpretación canadiense, véanse Patricia T. Rooke y R. L. Schnell, *Discarding the Asylum: From Child Rescue to the Welfare State in English-Canada 1800-1950* (University Press of America, Washington, D.C., 1983) y Neil Sutherland, *op. cit.*

(34) Carl F. Kaestle y Maris A. Vinovskis, «From Fireside to Factory: School Entry and School Leaving in Nineteenth Century Massachusetts», T. Hareven (ed.), *Family and the Life Course in Historical Perspective* (Academic Press, Nueva York, 1978), pp. 135-38.

(35) Morris Stambler, *loc. cit.*; David Tyack, *loc. cit.*

supuesto, que el removimiento de los niños se justificara en aras de su beneficio. La renuencia del gobierno a intervenir en las vidas de los niños menores de seis años es examinada sistemáticamente por Amy Steinfels en un estudio que explora la suerte de la política de «day care»\* (36). Esta cuestión constituye un tema implícito en un reciente trabajo de Norton Grubb y Marvin Lazerson, que, al intentar interpretar el carácter de la política pública hacia las familias y los niños, ligan la aparición de la participación pública al descubrimiento de la familia privada (37).

Hasta ahora sólo existe un pequeño grupo de historiadores de la educación que estudia simultáneamente los múltiples esfuerzos del gobierno, intentando examinar sistemáticamente la evolución de la política educativa según se desarrolla a lo largo de grandes períodos de tiempo, en la manera en que afecta a todos los grupos sociales y en cómo vincula la historia educativa a la historia de la familia y de los niños. Que yo sepa, hay cuatro estudios que abarcan estos puntos: una monografía de Norton Grubb y Marvin Lazerson, una crítica de Ronald Cohen, un ensayo de Michael Zuckerman y otro de Barbara Finkelstein.

Lazerson y Grubb han sugerido que la política del gobierno hacia la juventud ha incorporado dos concepciones potencialmente contradictorias de la responsabilidad hacia los niños. «Una enfatizó la familia privada incluyendo la responsabilidad de los padres hacia sus hijos, el papel fundamental de las madres y la separación de la familia centrada en el niño del duro mundo exterior. La otra subrayó la responsabilidad del Estado allí donde las familias dejaban de hacer frente a sus responsabilidades, un papel desempeñado a través de las instituciones para los niños como las escuelas primarias y el reformatorio para jóvenes» (38). Reflejando una ambivalencia fundamental en la buena voluntad del gobierno de igualar las oportunidades de vida de los jóvenes, una política dual ha aliado efectivamente al gobierno a la causa del respaldo de la desigualdad, incluso mientras ha parecido que la superaba. Este fracaso constituye el tema y el título del libro *The Broken Promise* (La Promesa Rota).

En una excelente crítica que examina el trabajo de los historiadores que estudian la protección del niño durante la época progresista, Ronald Cohen ha ligado firmemente la historia de la educación a la historia de la protección del niño (39). Al igual que Lazerson y Grubb, identifica la contradic-

---

\* *N. de T.*: day care: concerniente al cuidado de niños en edad pre-escolar (cuyas madres normalmente trabajan) fuera de sus hogares.

(36) Margaret O'Brien Steinfels, *Who's Minding the Children?: The History and Politics of Day Care in America* (Simon and Schuster, Nueva York, 1973).

(37) Grubb y Lazerson, *Broken Promises*.

(38) *Ibid.*

(39) Ronald Cohen, «Child Saving and Progressivism, 1885-1915», N. Ray Hiner y Joseph Hawes (eds.), *Growing Up in America: Children in Historical Perspective* (University of Illinois Press, Champaign-Urbana, 1984, de próxima aparición).

ción y la ironía, considerando ambigua la actitud de los reformadores escolares. En los esfuerzos para crear guarderías infantiles, kindergartens, ampliar los objetivos de los colegios para la inclusión de la higiene mental, la educación sobre la salud y la educación cívica, proporcionar ayuda a las madres y apoyar la libertad condicional en lugar de la encarcelación para delincuentes juveniles, los reformadores crearon ambientes educativos para mantener la familia intacta. Al mismo tiempo, construyeron la clase de instituciones que debilitó paulatinamente la autoridad de las familias por la autoridad del Estado. De manera menos intrincada, Michael Zuckerman sigue una línea de argumentación similar (40).

El artículo de Barbara Finkelstein examinando la evolución de la legislación del Congreso referente a los niños menores de seis años, documenta también la existencia de estrategias contradictorias (41). Esta autora descubrió la existencia de al menos tres clases diferentes de disposiciones que implicaban tres estrategias distintas, organizando tres relaciones diversas entre la autoridad del gobierno y la autoridad de la familia.

En conjunto, los tres trabajos documentan la existencia de ciertas clases de continuidad en el carácter del compromiso público con los niños y jóvenes. Al menos los autores parecen coincidir en que la expansión de la autoridad pública no ha sido ni se pretendió que fuera uniforme. Todos ellos documentan la aparición de una doble práctica —una para los niños de mediana y alta alcurnia y otra para los niños de americanos nativos, inmigrantes y negros, así como pobres pertenecientes a minorías étnicas residentes en las ciudades. Asimismo, todos ellos caracterizan las intervenciones del gobierno de modo similar. Cuando el gobierno ha intervenido a favor del niño, entonces ha sustituido la autoridad de la familia por la suya propia. La política para los pobres y diferentes se manifiesta típicamente dirigida a los hijos de los americanos nativos y los inmigrantes urbanos en el siglo XIX y a los niños de los pobres de las ciudades, de los negros y de otras minorías étnicas. De otro tipo es la política enfocada a hacer asequible el consejo experto que aparece en forma de servicios proporcionados a las familias, de profesores enviados al sur para enseñar a los hijos de los esclavos en el siglo XIX o para establecer programas Head Start (de Ventaja Inicial)\* en los años

---

(40) Michael Zuckerman, «Children's Rights: The Failure of Reform», *Policy Analysis*, 2 (verano 1976), pp. 371-85.

(41) Barbara Finkelstein, «Uncle Sam and the Children: Congressional Involvements in the Lives of Young Children», N. Ray Hiner y Joseph Hawes (eds.), *Child Rearing in America* (University of Illinois Press, Champaign-Urbana, de próxima aparición).

\* *N. de T.*: El llamado programa «Head Start» en Estados Unidos fue introducido por el gobierno en 1965 y está dirigido a niños en edades comprendidas entre los tres y los cinco años. Está subvencionado por el gobierno federal y fuentes locales. Los niños pertenecientes a familias de nivel económico bajo tienen la opción de tomar parte en el programa, aunque más del 10 por 100 de las plazas se destinen a familias de nivel económico superior. Las metas perseguidas son diversas: fomentar el desarrollo intelectual, social y emocional de los niños para mejorar su

setenta de este siglo, de escuelas de párvulos para madres que trabajan en industrias relacionadas con la guerra, de la aparición de kindergartens, ayudas a las madres y centros de programas de asistencia social en las comunidades locales (42). Esta política, supliendo antes que usurpando la autoridad de las familias, tiene algunas de las cualidades de la educación pública, pero sin la coacción. Por último, existe apoyo público a la educación del niño sin participación ni control público. Típicamente relacionado con la guerra, ha llegado a ser una forma de compensación a las mujeres de las que dependen niños y cuyos maridos han muerto en la guerra. Se ha dicho sistemáticamente que todavía es contradictorio, discriminatorio y de gran complejidad, el estudio de la historia de la educación como una fase en la aparición del Estado patriarcal.

Ya sea que hayan incorporado los niños y jóvenes a la historia de la educación vinculando la evolución educativa a la historia del desarrollo industrial, de la protección del niño, de la transformación de la familia, o del miedo y temor social, todos estos historiadores han considerado las transformaciones en el carácter de la infancia y de la educación como un significativo aspecto de la modernización, parte de un esfuerzo para controlar la índole y dirección del cambio social mediante la organización y regulación de las vidas de los niños y jóvenes.

## LOS NIÑOS COMO ESTUDIANTES: LA EDUCACION COMO TRANSMISION DE IDEAS

Hay un segundo enfoque principal en el estudio de la historia educativa, que refleja y recobra un aspecto diferente de nuestro pasado educacional. Abarca el estudio de la evolución de las ideas e ideologías educativas en respuesta al interés político, y/o la circunstancia económica, de su elaboración y presentación en tratados doctos, de su transmisión en la prensa popular y de su deliberado encauzamiento a través de diferentes instituciones educativas. Al examinar la historia educativa, los llamados historiadores intelectuales de la educación enfatizan el poder del trabajo escrito y hablado, antes que la fuerza de las circunstancias materiales, en la descripción de la evolución de la educación. Al igual que los historiadores que enfocan la educación como regulación, los historiadores intelectuales de la educación incorporan los niños a sus estudios selectivamente, de una manera que ha profundi-

---

posterior rendimiento en el colegio, proporcionar cuidados médicos y odontológicos, eliminar una alimentación poco apropiada mediante el suministro de comidas y de información a los padres sobre dietética, proporcionar consejo a los padres a través de trabajadores sociales cualificados, promover el ascenso social mediante entrenamiento y oportunidades laborales y alentar la participación de los padres en el proyecto y la comunidad.

(42) David Rothman y Michael Grossberg of Casé han iniciado prometedores trabajos sobre este tema.

zado e intensificado su análisis de la historia educativa sin alterar necesariamente su enfoque y dirección. Más interesados en la difusión de las ideas que en la exploración de la conciencia o de los procesos educacionales, consideran las iglesias, familias y colegios como conductos educativos, filtros para la transmisión de ideas. Tratan a los niños instrumentalmente como un asunto de los filósofos sociales, los teóricos políticos y los educadores, un punto central para el debate filosófico, la controversia ideológica y la especulación educativa. Como receptores pasivos de ideas, sensibilidades y experiencias, los niños, en manos de estos historiadores, se convierten en meros reflejos del movimiento de ideas.

Aunque este enfoque del estudio de la historia educativa puede resultar limitado para quienes desean centrarse sistemáticamente en las relaciones entre la historia de la infancia y la historia de la educación, se encuentran conexiones útiles, implícitamente hechas, en los análisis que enfocan la educación como la transmisión de cultura. Una de tales conexiones ha dado como resultado una rica plétora de estudios que incorpora, si no trata específicamente, la evolución de la familia como una institución educativa.

## EL CONSEJO A LOS PADRES

Uno de los reflejos más creativos del interés por la familia es la atención que ha despertado la literatura de consejos a los padres. Tradicionalmente, historiadores como Bernard Wishy y Anne Kuhn estudiaron una abundante y fascinante literatura sobre consejos para comprender la evolución de las tradiciones culturales según se reflejaban en este tipo de manuales (43). Más recientemente, Philip Greven, Lawrence A. Cremin y James Axtell estudiando los siglos XVII y XVIII, Cremin estudiando el siglo XIX, y Sol Cohen y Steven Schlossman estudiando el siglo XX, han analizado la evolución de los manuales de consejos sobre la educación del niño como canales de difusión para las teorías sobre la educación infantil de diferentes expertos. En los siglos XVII y XVIII, el consejo a los padres fue característicamente emitido por misioneros cristianos que trataban de catequizar a los americanos nativos o a los inmigrantes del oeste de África y a sus vástagos. En otros casos el consejo iba dirigido a padres que parecían dejar de asumir en su familia sus responsabilidades en el desarrollo moral de sus hijos. En el siglo XIX, el consejo a los padres reflejaba las teorías sobre la educación del niño de hombres de estado republicanos como Benjamín Rush y Noah Webster, de cristianos evangélicos como Horace Bushnell, de clérigos sectarios como John

---

(43) Anne L. Kuhn, *The Mother's Role in Childhood Education: New England Concepts, 1830-1860* (Yale University Press, New Haven, Connecticut, 1947), y Bernard Wishy, *The Child and the Republic: The Dawn of Modern American Child Nurture* (University of Pennsylvania Press, Filadelfia, 1968).

Finney, reformadores morales como Catharine Beecher, y reformadores educativos como Jacob Abbott y William Andrus Alcott. Prescribieron a los padres los principios de la educación doméstica, guiándoles hacia ellos, y dirigieron sus prescripciones a las mujeres, con la esperanza de alentarlas a permanecer en la órbita doméstica y de enseñarlas a preparar industriuosos ciudadanos para una nación en aparición. En el siglo XX, la literatura de prescripción doméstica proporcionó un canal para la difusión de las ideas de psicoanalistas, psicólogos, pediatras y trabajadores sociales que, al servicio de la ciencia y de la educación del niño, entraron a formar parte de la lista de autoridades educativas que aconsejaban a los padres cómo criar jovencitos felices, sanos y capaces de alcanzar grandes éxitos (44).

Hay otro grupo de historiadores que a lo largo de la pasada década ha explorado la literatura sobre consejos para la educación del niño como un arma ideológica, un poderoso instrumento de persuasión mediante el cual un grupo trata de dominar a otro y asegurar su nivel social inferior. Examinando la literatura sobre educación dinámica y funcionalmente, la consideran implícitamente como un persuasor educacional negativo —una fuente de mitos y mistificaciones—. Algunos historiadores detectan en la literatura de consejos procedente de la clase teológica y republicana de los siglos XVII, XVIII y XIX, y del círculo médico, profesional, en el XX, tentativas de establecer un mito del instinto maternal. Utilizando la admirable formulación de Nancy Weiss, las madres eran las «invenciones de la necesidad» (45).

Estudiando los ideales femeninos americanos en la América postrevolucionaria, tanto Ruth Block como Jacqueline Reinier identifican el ascenso del apego a la noción de que el bienestar de la república descansaba en el surgimiento de la madre moral (46). Ambas sugieren que la aparición del concepto de madre como profesora representaba una respuesta a la transformación social y política en los volátiles años comprendidos entre 1785 y 1815, más que un reflejo de la condición natural de las mujeres.

---

(44) Wilson Smith, *Theories of Education in Early America, 1655-1819* (Bobbs-Merrill, Nueva York, 1973); Lawrence A. Cremin, *American Education: The Colonial Experience, 1607-1783* (Harper and Row, Nueva York, 1970); Steven Schlossman, «Philanthropy and the Gospel of Child Development», *History of Education Quarterly*, 21 (1981), pp. 257-87; Lawrence A. Cremin, *American Education: The National Experience, 1783-1786* (Harper and Row, Nueva York, 1980); y Katharine K. Sklar, *Catharine Beecher: A Study in American Domesticity* (Yale University Press, New Haven, Connecticut, 1973); Sol Cohen, «The Mental Hygiene Movement, The Commonwealth Fund, and Public Education, 1921-1933», Gerald Benjamin (ed.), *Private Philanthropy and Public Elementary and Secondary Education* (Rockefeller Archive Center, Nueva York, 1980).

(45) Nancy P. Weiss, «Mother, the Invention of Necessity: Dr. Benjamin Spock's *Baby and Child Care*», *American Quarterly*, 29 (1973), p. 519.

(46) Ruth Block, «American Feminine Ideals in Transition: The Rise of the Moral Mother, 1785-1815», *Feminist Studies*, 111 (otoño 1975), pp. 159-75; Jacqueline S. Reinier, «Rearing the Republican Child: Attitudes and Practices in Post-Revolutionary America», *William and Mary Quarterly*, 35 (julio 1977), pp. 426-55.

Asimismo, a través de estudios de consejos sobre la educación del niño en la literatura popular, los historiadores se han referido a un culto a la domesticidad, que se elaboró y propagó en el siglo XIX. En los trabajos de todos los historiadores que mencionamos a continuación —Katherine Sklar explorando la vida y obra de Catharine Beecher, Bárbara Welter descubriendo el culto a la verdadera feminidad en la literatura periódica, Carol Mulligan examinando las imágenes de madres y niños en el arte, la literatura y la política, William G. McLoughlin investigando las teorías sobre la educación del niño de Francis Wayland, y Bárbara Finkelstein estudiando la reconstrucción de la infancia en el siglo XIX— se alude a la construcción de una imagen sobre las mujeres elaborada para persuadir (47). Los reformadores articularon una norma de perfección maternal proyectando las mujeres como las guardianas de la casa, las custodias de una familia educativa, las moldeadoras de la mente y la imaginación de los niños pequeños. En virtud de su inherente bondad y superioridad moral frente a los hombres, se sostuvo que las mujeres eran las únicas vigilantes idóneas de los niños pequeños. El proyecto de casa ideal requería el aislamiento social de la madre y el niño y una intensificación de sus relaciones. Según esta concepción, las madres protegían a los niños de contagios de influencia insana. Finalmente se aconsejaba a las madres que desistieran de buscar poder en el mundo mercantil o en las urnas electorales o incluso, como Barbara Welter ha sugerido, de cultivar sus mentes.

Estudiando numerosos consejos sobre la educación del niño procedente del Children's Bureau en los años veinte, treinta y cuarenta de este siglo, escritos por los prominentes consejeros médico/psicólogos John Watson y Benjamin Spock, Nancy Weiss ha hecho alusión a similitudes en sus respectivas visiones del papel de las madres como educadoras de los jóvenes. Sin importar lo diferentes que sus técnicas sobre la educación del niño pudieran haber sido ni cómo aconsejaban a las madres, expertos en educación de ideas tan dispares como John Watson y Benjamin Spock coincidían en «... que la vida del niño puede ser dañada por un inadecuado amor materno» (48). En nombre del progreso científico más que en el favor patriótico, de la paternidad o maternidad instruida antes que de la necesidad divina, el consejo de los educadores de los padres del siglo XX, al igual que el de sus iguales del siglo XIX, car-

---

(47) Katherine Sklar, *Catharine Beecher*; Carol Mulligan, «The Madonna and Child in American Culture», (Ph. D. dissertation, University of California at Los Angeles, 1975); Barbara Welter, «The Cult of True Womanhood, 1820-1860», *American Quarterly* (1966), p. 18, pp. 151-174; Barbara Finkelstein, «Casting Networks of Good Influence: The Reconstruction of Childhood in the Nineteenth Century», Joseph Hawes y N. Ray Hiner (eds.), *History of American Childhood: A Reference and Handbook* (Greenwood Press, Nueva Jersey, 1984, de próxima aparición); William G. McLoughlin, «Evangelical Childrearing in the Age of Jackson: Francis Wayland's Views on When and How to Subdue the Wilfulness of Children», *Journal of Social History* (otoño 1975), pp. 9-20.

(48) Nancy P. Weiss, *Mother: The Invention of Necessity*.

gaba a las madres con casi la entera responsabilidad de la educación del niño. Nancy Weiss, sensible como pocos otros historiadores han sido al efecto de esta clase de consejo médico y moral sobre la sensibilidad femenina, abraza un cierto escepticismo respecto a la autoridad científica de los consejeros domésticos. Sin embargo, otros historiadores —Sheila Rothman, que explora los conceptos de la feminidad tal como se reflejaban en la literatura sobre consejos (así como en otros lugares); Michael Zuckerman, que analiza los consejos de Benjamin Spock, y Christopher Lasch, que examina las formulaciones de psicoanalistas, pediatras, psicólogos y otros grupos del círculo científico— interpretan el consejo como una ficción elaborada, que justificaba y racionalizaba las transformaciones materiales que se estaban produciendo en el siglo XX. Los educadores de los padres de este siglo interpretan el consejo de los consejeros del niño y, proporcionando una justificación y mistificación del hecho de que las familias hayan pasado de ser instituciones relativamente poderosas de producción económica y transmisión cultural a unidades de consumo relativamente importantes, mediante el consejo prescribiendo a las mujeres que fueran atentas a los deseos de sus niños y que atendieran conscientemente sus necesidades en nombre del desarrollo de una personalidad sana, describieron engañosamente a las madres como moldeadoras omnipotentes de la personalidad, responsables de asegurar la armonía y el orden en la casa. De hecho, lo que los reformadores estaban haciendo era preparar a las madres para que a su vez preparasen a sus hijos para ser buenos consumidores y manejables jugadores del equipo corporativo (49).

## REGIMEN EDUCATIVO PARA LOS NIÑOS

El trabajo destinado a la educación de los niños antes que a la de los padres también ha suscitado un interés en los historiadores, que les ha inducido a examinar la transmisión deliberada y sistemática de cultura. James Axtell y Lawrence Cremin estudian el régimen educativo creado por los líderes coloniales para efectuar la conversión de los niños de origen inglés, americanos nativos o procedentes del oeste de Africa, examinándolo, al igual que analizan la literatura educativa, como un reflejo de la cultura y tendencia educativa de origen inglés (50).

De modo similar, Ann Scott MacLeod, Gordon Kelly y Gillian Avery, que estudian la literatura novelesca para niños durante el período jacksoniano;

---

(49) Sheila Rothman, *Woman's Proper Place: A History of Changing Ideals and Practices, 1870 to the Present* (Basic Books, Nueva York, 1978); Michael Zuckerman, «Dr. Spock: The Confidence Man», Charles S. Rosenberg (ed.), *The Family in History* (Basic Books, Nueva York, 1971); Christopher Lasch, *Haven and the Culture of Narcissism*.

(50) Cremin, *American Education: The Colonial Experience*; James Axtell, *The School Upon the Hill: Education and Society in Colonial New England* (Yale University Press, New Haven, Connecticut, 1974).

Gregory Nestiel, que examina las obras completas de Jacob Abbot, y Barbara Kaye Greenlaf, que analiza la iconografía, conectan la evolución de la educación con la aparición de ideas, antes que de procesos, sobre la educación del niño (51).

## LAS ESCUELAS COMO INSTRUMENTOS DE LA EDUCACION DEL NIÑO

Por último, hay un número muy pequeño de trabajos que intentan sistemáticamente analizar la propagación de teorías sobre la educación del niño mediante el estudio de las tentativas de participación en la reforma escolar. Estos estudios representan un pequeño comienzo de lo que podría convertirse en un importante enfoque de la historia intelectualista de la educación: la difusión sistemática de teorías sobre la educación del niño en la labor de los colegios públicos. El ensayo de Joseph Kett sobre el descenso de la precocidad como ideal educativo en el siglo XIX, los estudios de Schlossmann sobre las tentativas de difusión del credo del desarrollo del niño en las primeras décadas del siglo XX, el trabajo de Michael Imber sobre la higiene mental en los colegios y la colección de escritos de Sol Cohen analizando la aparición, elaboración de la diseminación de ideales psicoanalíticos, representan los primeros intentos de conectar la historia de la infancia y la historia de la educación (52).

Ya sea que hayan analizado la historia de la educación centrándose en la regulación o en la transmisión cultural, los historiadores, como hemos visto, han incorporado característicamente los niños y jóvenes a sus historias de modo poco sistemático. Como corolario, el campo de la historia de la educación, tal y como se ha conceptualizado tradicionalmente, ha ofrecido un perjuicio notable: si los historiadores de la educación estudian lo que la gente enseña y escribe, de alguna manera descubrirán lo que se aprende. Tanto en el caso de que hayan definido la historia de la educación como la historia

---

(51) Anne S. MacLeod, *A Moral Tale: Children's Literature and American Culture, 1820-1860* (Archon Books, Hampden, C.T., 1975); R. Gordon Kelly, *Mother Was a Lady: Shelf and Society in Selected American Children's Periodicals, 1865-1890* (Greenwood Press, Westport C.T., 1974); Gillian Avery, *Nineteenth-Century Children: Heroes and Heroines in English Children's Stories, 1780-1900* (Hodder and Stoughton, Londres, 1965); Gregory Nestiel, «Jacob Abbot: The Evolution of a Nineteenth Century Educator», (Ph. D. dissertation, University of Maryland, 1979); Barbara Kaye Greenlaf, *Children Through the Ages: A History of Childhood* (McGraw-Hill Company, Nueva York, 1978).

(52) Joseph Kett, «Curing the Disease of Precocity», Demos and Boocock (eds.), *Turing Points*, pp. 183-212; Steven Schlossman, *Philanthropy and the Gospel of Child Development*; Michael Imber, «The Genealogy of an Educational Campaign: The Social and Intellectual Origins of Sex Education»; Sol Cohen, «The Mental Hygiene Movement» y «Parent Blaming, Sex Repression, and the Schools: Reflections on the Mental Hygiene Movement», artículo presentado en History of Education Society Annual Meeting (Reunión Anual de la Sociedad de Historia de la Educación), septiembre de 1981.

de la enseñanza, o de manera más amplia como una gama más extensa de esfuerzos para transmitir conocimiento, actitudes o sensibilidades, como en el caso de que definan la historia de la educación como preparación para un papel —un proceso de socialización política, económica y social—, los historiadores de la educación han concebido típicamente a los estudiantes de manera esencialmente pasiva. Los han tratado como si fueran indefensos beneficiarios del nivel social, recibidores de cultura compartida, creaciones inconscientes de disposición política y económica; en definitiva, como receptores absorbentes sin capacidad de discriminación de papeles, responsabilidades, obligaciones y experiencias. Sus historias proceden como si los niños fueran agujeros cavernosos donde se vierten status, experiencias, libros y planes de estudios y de los que emergen seres humanos formados. Afirmando inconscientemente que los seres humanos se convierten sólo en lo que otros se proponen que lleguen a ser, y en sucesión predecible, han tratado a los aprendices y al aprendizaje como meros reflejos.

#### LOS NIÑOS COMO APRENDICES: LA EDUCACION COMO APRENDIZAJE Y TRANSFORMACIÓN

Un pequeño número de historiadores se ha dedicado a la tarea de incorporar los niños sistemáticamente al estudio de la historia educativa. Partiendo de la suposición de que el proceso de transmisión cultural será entendido incompleto e innecesariamente limitado por una preocupación exclusiva por la enseñanza, pretenden, a través del estudio sistemático de la infancia y la educación del niño, centrar la atención en dos de los aspectos más descuidados de la historia de la educación: los aprendices y el aprendizaje en sí mismo.

Los historiadores, al abordar esta tarea, han introducido profundamente una dimensión inter-generacional en sus estudios de la historia educacional. De hecho, el carácter de las relaciones entre el adulto y el niño es un importante enfoque de los estudios que combinan el interés por la infancia con el interés por la educación. Una colección de ensayos titulada *Regulated Children / Liberated Children: Education in Psychohistorical Perspective* (Niños Regulados / Niños Liberados: La Educación en Perspectiva Psicohistórica) abarca diferentes enfoques: Nueve ensayos proporcionan ejemplos de historia educacional en los que se enfatiza explícitamente el aprendizaje y en los que es fundamental un enfoque intergeneracional. Algunos de estos ensayos —el de N. Ray Hiner, que trata del desarrollo de Cotton Mather como padre y como educador de padres; el de Ross Beales, que examina la poesía de Anne Bradstreet; el de Judith Plotz, que analiza la poesía romántica; el de Sterling Fishman, que presenta transformaciones en las representaciones visuales de profesores y estudiantes, y el de Sol Cohen, que investiga la suerte de la pedagogía psicoanalítica en Europa entre 1908 y 1938— se centran en la

naturaleza de las relaciones adulto-niño según han sido representadas visual y filosóficamente e imaginadas científicamente. Otros historiadores —Phyllis Vine investigando los empleos del honor y la vergüenza como instrumentos educativos en las escuelas coloniales, Barbara Finkelstein comparando las experiencias de los niños al aprender a leer y a escribir entre una muestra representativa de un conjunto de grupos, Debora Fitts examinando los orígenes y efectos del movimiento para feminizar la enseñanza en el colegio, y Dominick Cavallo analizando transformaciones en la naturaleza de la pedagogía del kindergarten en la época progresista— se centran en el carácter educativo de las relaciones entre profesores y estudiantes al ser institucionalmente circundadas y fomentadas (53).

En un enfoque centrado en el aprendizaje está implícita una disposición de concentrarse no sólo en las relaciones entre los adultos y los niños, sino de estudiar la educación como un ciclo completo, ampliando una aproximación intergeneracional de modo que incluya tanto los resultados como las posibilidades de transmisión cultural. Algunos historiadores reflejan esta tendencia en estudios que examinan cómo las personas han convertido lo que han aprendido en una generación de nuevas formas sociales, construcciones culturales, visiones de posibilidades educativas, políticas, sociales y económicas en la generación siguiente. Estudiando los orígenes del interés de Cotton Mather por la educación familiar como un producto de su experiencia como hijo y después como padre, Ray Hiner ofrece una explicación psicológica del carácter de las prescripciones puritanas sobre la educación del niño (54). En un tratamiento menos implacablemente psicológico, James Axtell proporciona lo que denomina una «visión de la educación hasta la cintura» de la educación de procedencia inglesa durante el período colonial. Examina la evolución de la cultura de origen inglés, prestando una minuciosa atención a los procesos educativos reflejados en los intentos diarios de efectuar conversiones, proporcionar las bases de la alfabetización, enseñar un oficio y, por otra parte, preparar a los jóvenes para la vida de adultos. Documenta la aparición de pequeños cambios en el modo de educación, que, argumenta, representaban intentos de adaptar las formas educativas de procedencia inglesa para combatir el efecto de transformaciones y presiones económicas y políticas (55). De hecho, estas transformaciones y presiones contribuyeron a la desintegración de dichas formas educativas. Y, progresivamente, los jóvenes iban desertando de la comunidad, rompiendo contratos de aprendizaje, buscando vidas nuevas e independientes en las ciudades y, como Axtell ha remarcado, viviendo entre familias americanas nativas. La conclusión de que las formas y procesos educativos de origen inglés no consiguieron fomentar en las futuras generaciones una lealtad a dicha educación y que, como consecuencia,

---

(53) Finkelstein, *Regulated Children*.

(54) Hiner, *loc. cit.*

(55) Axtell, *The School Upon the Hill*.

prepararon a las generaciones más jóvenes de procedencia inglesa para llevar a cabo una revolución, resulta marginal en cuanto a su apreciación pero consistente en su presentación. Phillip Greven, yendo más lejos, investiga las raíces de la conciencia revolucionaria americana en los estilos educativos de la familia o en las prácticas formativas del niño. Ampliando argumentos avanzados y articulados por los psico-historiadores, Gerald Plattz, Fred Weinstein y Lloyd de Mause, Greven, en un monumental estudio titulado *The Protestant Temperament* (El Temperamento Protestante), identificó al menos tres modos característicos de transmisión cultural operantes entre los protestantes de origen inglés, que anticipaban tres estilos y sensibilidades diferentes entre los fundadores de la revolución americana (56). Asimismo, Phyllis Vine sugiere que el estilo político republicano se formó y dirigió en gran medida en los procesos educativos de las escuelas del siglo XVIII (57).

De modo similar, otros historiadores buscan las raíces de la conciencia revolucionaria en temas educativos. En un estudio sobre las prácticas educacionales del niño entre los cuáqueros célticos asentados en el valle Delaware en el siglo XVIII, Barry Levy ha sugerido que la práctica de una formación condescendiente, de medidas suaves en la crianza y educación de los jóvenes no fue una estructura postindustrial, ni necesariamente un arma ideológica, sino una expresión intrincada y original de la conciencia y sensibilidad cuáquera. Los cuáqueros no estaban apartados de la corriente principal de la vida americana, sino que, por el contrario, puede que hayan iniciado algunos de sus ideales educativos más característicos (58). Judith Plotz, citando a Shelley, llama a los poetas «los legisladores ignorados del mundo», los arquitectos sin reconocer de las medidas y prácticas de la educación moderna (59). Entre los tratamientos más creativos hasta el momento de las relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje y la expresión cultural, se encuentra el estudio de Daniel Calhoun sobre la naturaleza de la inteligencia tal y como ha sido conceptualizada, debatida y expresada en empresas como la instauración de cursos puente\*. Aunque el libro no preste atención a las situaciones y vidas reales, sugiere que la verdadera característica y carácter de la cultura americana se encuentra en la manera en que ha sido moldeada en sus procesos educativos (60).

---

(56) Philip Greven, *The Protestant Temperament: Patterns of Child-Rearing, Religious Experience and Self in Early America* (Alfred A. Knopf, Nueva York, 1977).

(57) Phyllis Vine, «Honor and Shame and the Eighteenth-Century College», Finkelstein (ed.), *Regulated Children/Liberated Children*.

(58) Barry Levy, «Tender Plants: Quaker Farmers and Children in the Delaware Valley, 1681-1735», *Journal of Family History*, 3 (junio 1978), pp. 116-133.

(59) Judith Plotz, «The Perpetual Messiah», Finkelstein, *Regulated Children*.

(60) Daniel Calhoun, *The Intelligence of a People* (Princeton University Press, Princeton, Nueva Jersey, 1973).

\* *N. de T.*: Cursos deliberadamente planeados para que comiencen en una institución y continúen y terminen en otra.

La disposición a conceptualizar la educación como un ciclo completo de enseñanza y aprendizaje ha conducido a algunos historiadores a redefinir el significado de la institucionalización en los siglos XIX y XX, uniendo esto a intentos de mayor envergadura de reconstruir el carácter de la infancia. Han identificado un elemento dinámico —la presencia de los niños— en quienes y a través de los cuales la cultura, si ha de persistir, tendrá que transmitirse. Asimismo han redefinido implícitamente la educación, considerando a las familias y colegios como estructuras de persuasión —recipientes dinámicos dentro de los que los adultos combaten por las mentes y corazones de los niños—. En un ensayo que investiga la reconstrucción de la infancia de 1790 a 1890, Barbarar Finkelstein ha definido la educación como un intento de persuadir. Ampliando conceptos utilizados en el trabajo de Jacques Donzelot, Lloyd deMause, Phillippe Ariès, David Rothman, Clifford Geertz, Michael Zuckerman, Michel Foucault y Burkart Holzner, parte de la suposición de que los contornos de la educación y los contornos de la infancia están invariablemente unidos (61). Presta una gran atención a los sistemas de asociación, las estructuras de autoridad y el carácter de las actividades que formaron las mentes y los corazones, impusieron el comportamiento y por lo demás moldearon la conciencia de los niños a lo largo del siglo XIX. La educación presentó un intento de controlar las experiencias infantiles, y después de 1830, restringido el campo de asociación de los jóvenes, se crearon ambientes preceptorales con adultos ejemplares que se comprometerían en intentos de predefinir los términos por los que la generación menor entraría en el mundo exterior a sus familias inmediatas. Constituyó una estrategia deliberada, si bien sólo implícitamente comprendida, para administrar, pastorear, controlar y, en definitiva, organizar el carácter del cambio social (62).

Aún puede verse otro reflejo de la tendencia a explorar la historia educativa como un ciclo completo en estudios biográficos que examinan las relaciones entre la transmisión cultural y la adquisición de identidad. Charles Strickland, investigando las prácticas de formación infantil de Bronson Alcott, intenta comprender las fuentes y orígenes de la producción literaria de Louisa May (63). Ellen Lagerman, en un estudio biográfico sobre los procesos educativos en la vida de cinco formadoras progresistas, vincula sus cometidos profesionales de adultas al carácter y calidad de sus relaciones con men-

---

(61) Jacques Donzelot, *The Policing of Families* (Pantheon Books, Nueva York, 1979); «The Evolution of Childhood», Ariès, *Centuries of Childhood*; David Rothman, *The Discovery of the Asylum: Social Order and Disorder in the New Republic* (Little, Brown and Company, Boston, 1971); Clifford Geertz, «Ideology as a Cultural System», en *Interpretation of Cultures* (Basic Books, Nueva York, 1973); Michael Zuckerman, «William Byrd's Family», *Perspectives in American History*, 12 (1979), p. 253; Burkart Holzner, *Identity and Authority: Explorations in the Theory of Society* (Alfred A. Knopf, Nueva York, 1979); Michel Foucault, *Power/knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977* (Basic Books, Nueva York, 1980).

(62) Barbara Finkelstein, *Casting Networks*.

(63) Charles A. Strickland, «A Transcendentalist Father: The Childrearing Practices of Amos Bronson Alcott», *History of Childhood Quarterly* (1973), 1, pp. 4-51.

tores mayores que ellas durante la época de su crecimiento y desarrollo (64). Por último, Louis Perry liga de modo inextricable el estudio de la infancia, de la crianza del niño y de la educación en una investigación de los diarios de Henry Clarke Wright —abolucionista, escritor sobre la crianza, educador y reformador social a todos los efectos del siglo XIX (65).

Los historiadores que se centran en los aprendices y el aprendizaje se encuentran en una posición privilegiada para examinar las múltiples maneras en que los seres humanos se adaptan, controlan, modifican o sucumben a la fuerza de las circunstancias económicas, políticas, culturales, psicológicas y sociales. Hay un cuerpo en desarrollo de literatura histórica que sugiere que las familias podrían ser resistentes y flexibles —capaces mediante sus procesos educativos de transformar, resistir la imposición exterior. Este punto de vista ha guiado la interpretación de varios historiadores que examinan los procesos por los que diversos grupos han adaptado, resistido y/o transformado la intrínseca maquinaria de la imposición cultural, ya proviniera de esfuerzos de misioneros en los siglos XVII y XVIII y principios del XIX, de intentos por parte de los arquitectos de la escuela pública de utilizar los colegios como instrumentos deliberados de educación cívica y desarrollo del carácter en el siglo XIX, o de americanizar a los inmigrantes mediante colegios americanizadores en el siglo XX.

En un extraordinario estudio titulado *Deep Like the Rivers* (Profundo Como los Ríos), Thomas Weber examina la educación entre comunidades de barracones de esclavos en el sur agrícola del siglo XIX. Centrándose en el mundo tal y como los mismos esclavos lo veían y hacían, Weber ha revelado el extraordinario poder y vitalidad de las formas y expresiones culturales africanas. Al igual que cuando Anthony Wallace estudió a los iroqueses en 1970, Weber descubrió que la conciencia de los esclavos, y especialmente la de los niños esclavos, se fue formando, moldeando y expresando dentro de una comunidad que mantuvo la solidaridad y la integridad mediante la creación de lo que Levine ha llamado un «mundo sagrado». Era un mundo que permitía a los esclavos trascender el medio en que estaban forzados a vivir, creando simultáneamente una realidad psicológica y moral significativa y ricamente expresiva. En el mundo que construyeron los esclavos, la cultura se transmitía oralmente y se reflejaba en las canciones, danzas y ceremonias religiosas. Se promovía mediante una serie de relaciones informales en estructuras y configuraciones familiares únicas en su género. La persuasión de esta cultura en su poder de motivación venció a una intrincada misión de

---

(64) Ellen C. Lagerman, *A Generation of Women: Education in the Lives of Progressive Reformers* (Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1979).

(65) Lewis Perry, *Childhood, Marriage and Reform: Henry Clarke Wright, 1797-1870* (University of Chicago Press, Chicago, 1980).

imposición cultural que avanzaba desde los escalones de las puertas de las casas principales de la plantación (66).

El persuasivo poder de diferentes formas educativas constituye también un importante punto del trabajo de John Hosteteler sobre la Old Order Amish Community (Comunidad Amish de Antiguo Régimen) y en su evolución durante el curso de dos siglos de implacable hostigamiento cultural, político y económico. Al examinar las relaciones entre los adultos y los niños según se reflejaba en procesos de crianza, ceremonias de onomástica, técnicas disciplinarias, ejercicio de catequesis formal y en cientos de transacciones diarias, Hosteteler ha documentado implícitamente la existencia de una capacidad y sensibilidad educativa exquisita. Tan sofisticadas son las formas y estructuras educativas Amish y su capacidad para persuadir, es decir, para inspirar la lealtad de afiliación de sus generaciones más jóvenes que han provisto a los niños de los requisitos e inclinaciones culturales y psicológicas para mantener unida la comunidad Amish (67).

El estudio de los procesos educativos y las prácticas de formación del niño entre otros diversos grupos étnicos acaba de comenzar. Con excepción del prometedor trabajo de John Bodnar sobre la educación doméstica de los niños de grupos inmigrantes americano-eslavos, los estudios sobre comunidades se han centrado en el papel de la familia como mediadora del trabajo de los niños (68). Apenas se ha comenzado el estudio de los estilos educativos étnicos, el análisis de cómo se llevan a cabo los procesos educacionales diarios entre los grupos inmigrantes o la investigación de la capacidad de diferentes grupos étnicos de sofocar la fuerza de la imposición económica y cultural. Una investigación de la historia educativa que se centrara en el aprendizaje corregiría la tendencia a ignorar las disposiciones, inclinaciones, capacidades y poder educativo de tradición étnica.

En mi opinión, la historia educativa se ha beneficiado de la progresiva disposición de los historiadores dedicados a su estudio a prestar más atención a la infancia y a la formación del niño. Dichos historiadores van siendo menos reduccionistas, extendiendo el campo de la historia educativa para abarcar la totalidad de las ordenaciones educacionales, incluyendo los aprendices y profesores, así como el aprendizaje y la enseñanza. Han añadido una nueva dimensión a la comprensión de la educación como un proceso de transmisión cultural y de supervisión de familias y niños. Debido quizás al área de estudio, los historiadores de la educación podrían definir también la historia educativa como un importante aspecto de los capítulos de la historia

---

(66) Thomas J. Webber, *Deep Like the Rivers: Education in the Slave Quarter Community, 1831 to 1865* (Norton, Nueva York, 1978); Anthony F. C. Wallace, *The Death and Rebirth of the Seneca* (Alfred A. Knopf, Nueva York, 1970).

(67) John Hosteteler, *Amish Society* (John Hopkins University Press, Baltimore, 1980).

(68) John Bodnar, «Materialism and Morality: Slavic-American Inmigrants and Education, 1890-1940», *Journal of Ethnic Studies* (1976), 3, pp. 1-16.

de las transformaciones de la capacidad humana de pensar, sentir, amar, trabajar, sobrevivir y aspirar al poder, aunque todavía no han comenzado realmente a hacerlo.

Quizá la mayor contribución que pueden hacer los estudiosos de la historia a la historiografía en general y a la historiografía de la educación en particular es aumentar nuestra comprensión general del cambio social y, particularmente, de los procesos que lo inician u obstaculizan\*.

*Traducción: Belén Trabuccheli*

---

\* Este estudio apareció originalmente en *Journal of Educational Thought*, vol. 18, núm. 1, y se publica con la autorización del Editor.

# E S T U D I O S

## HISTORIADORES Y SOCIOLOGOS EN BUSCA DE LA INFANCIA. APUNTES PARA UNA BIBLIOGRAFIA RAZONADA

SIMONETTA ULIVIERI

*«Ce 16 novembre 1717, a été ramassé un garçon nouvellement né, trouvé exposé et abandonné dans une boîte de sapin blanc sur le parvis de Notre-Dame, sur les marches de L'Eglise de Saint-Jean le Rond, que nous avons fait à l'instant porter à la Couche des Enfants Trouvés pour y être nourri et allaité en la manière accoutumée.*

*Ce bébé, baptisé le lendemain sous le nom de Jean le Rond, fut envoyé en nourrice en Picardie. Il connaîtra la célébrité sous le nom de d'Alembert, éditeur avec Diderot de la Grande Encyclopédie.»*

(SANDRIN, J., 1982)

### INTRODUCCION: LA HISTORIA DE LA ESFERA PRIVADA

En los últimos años, el campo historiográfico ha registrado una notable ampliación de horizonte; una vez superadas las rígidas barreras de la investigación histórico-política e histórico-institucional tradicional, los sectores de investigación abordan, cada vez más, la historia social; de este modo, los hechos de la esfera «privada», de la familia y de las mujeres (en particular las de la infancia) han pasado a ser un objeto posible y, en algunos casos, privilegiado del estudio histórico. Pero si en otros países la importancia y el valor atribuidos a la historia social (1) han ayudado considerablemente a la difusión de tales estudios (basados en el uso de métodos cuantitativos y demográficos, entre otros), en Italia este enfoque se ha producido con retraso; sólo desde hace poco tiempo la historia social comienza a dar los primeros pasos y los temas que aborda se consideran a veces de menor relevancia y siempre

---

(1) Cf. Le Goff, J., voz «Storia», *Enciclopedia Einaudi*, vol. XIII, Turín, 1981, p. 570.

marginales. Muchas veces se relega la historia de la familia al sector de estudios sociológicos; la historia de la cuestión femenina, la iniciativa individual de alguna historiadora (baste recordar la obra pionera desarrollada en este campo por Franca Pieroni Bortolotti) o a la aportación de alguna revista de orientación prevalentemente femenina (por ejemplo, *Nuova Donna*, *Woman*, *Femme* y *Memoria*); la historia de la infancia, en fin, aún no se han abordado directamente y a fondo, sino tan sólo en artículos o estudios cronológicamente sectoriales.

Se comprueba así algo que a primera vista parece inexplicable: ese «niño» que ha sido materia de amplios estudios de tipo sociológico, pedagógico y psicológico, no se toma como objeto de examen histórico en sus condiciones reales de vida, que en muchos casos son condiciones de supervivencia.

El historiador inglés Peter Laslett (1979) ha hablado de «masas» de niños pequeños que en la sociedad preindustrial jugaban en los campos o en la calle, acompañando y a veces perturbando con su parloteo y sus gritos el trabajo de las personas mayores. Estos niños aparecen poco en los documentos escritos, pero están presentes con sus diversas reacciones, desde el juego al llanto, en la iconografía cortesana o privada. Su historia, sin embargo, no está escrita; es, como dijo recientemente en una interesante intervención Egle Becchi (1983a, p. 9), «una historia difícil»; y la misma autora, en otra publicación (Becchi, 1983b, p. 4), hacía notar cómo la mujer, el niño y el cuerpo son siempre «temas que permanecen al margen del trabajo del historiador».

La falta de una historia de la infancia y su registro historiográfico tardío son un indicio, como señalaba hace algunos años Leonardo Trisciuzzi (1976, p. 4), «de la incapacidad por parte del adulto de ver al niño en una perspectiva histórica». En otros términos, mientras el adulto consideraba a sus hijos pequeños como «cachorros», éstos vivían al margen de la sociedad (lógicamente confiados a las mujeres, cuya función educadora era estrictamente biológica, sin otras competencias); y cuando los hijos adquirían la autonomía, pertenecían al mundo de los adultos, comenzaban a formar parte de la historia; cabe decir que, al no existir el niño con todas sus características infantiles, tampoco existía su historia.

Si el sociólogo ha estudiado al niño como elemento social, el pedagogo ha solido teorizar sobre la educación y sobre los modos de impartirla y el psicólogo, desde que nació su disciplina, ha abordado principalmente sus aspectos fisiológicos y psicológicos en evolución. Cuando aparecía alguna referencia histórica en obras de este tipo, era necesariamente incidental, solía tener un carácter esquemático y muchas veces servía para reforzar las tesis defendidas. En definitiva, el «concepto de infancia» (y ya la misma expresión explica el distanciamiento del niño vivo y real) era una categoría general e históricamente imprecisa.

La historia social, en cambio, ha subrayado los aspectos peculiares liga-

dos a la historia de la infancia, incluyendo en la investigación las condiciones de la mujer y de la futura madre, el parto, los cuidados y la crianza del niño, la alimentación, el estilo educativo, las instituciones escolares y los sistemas disciplinarios y punitivos.

En este nuevo enfoque de la historia han destacado, como se sabe, los historiadores franceses y anglosajones, mientras que en Italia tales estudios han alcanzado escaso desarrollo por la preferencia que se ha otorgado siempre a la historia político-industrial y de las ideas; todavía hoy sigue la polémica y resulta difícil abandonar una tradición historiográfica superada, donde predomina aún la influencia idealista.

En Francia tiene gran resonancia la revista *Annales*, paralelamente a la acción desacralizadora de la producción foucaultiana, que ha orientado la investigación histórica hacia temas nuevos: la historia de la locura, de las instituciones segregantes, de la sexualidad. Esta nueva tendencia se ha manifestado también en Inglaterra con la revista *Past and Present*, y en Italia a partir de 1966 con la revista *Quaderni storici*.

Parece útil, pues, trazar una panorámica de la producción más reciente en torno a la historia de la infancia, para contribuir a su difusión y desarrollo (2). No puede faltar en la reseña la producción extranjera, que supone en algunos casos una aportación fundamental y que no cabe soslayar; pero aplicaremos especialmente nuestro análisis a la contribución italiana, porque es indicio de una nueva actitud y de un cambio de tendencia que se está produciendo.

Hay que investigar, en todo caso, para el que desee orientar su investigación hacia la historia de la infancia, que deberá situar tal estudio dentro de un interés más general por la esfera privada y lo cotidiano; el conocimiento de la historia de la familia y de la condición femenina y juvenil, de los vínculos parentales, de la conducta sexual, de las variaciones demográficas ligadas a los problemas económicos, de la evolución de la sanidad y de los inicios de la pediatría es indispensable para entender ciertas dinámicas y circunstancias que han influido grandemente en el mundo infantil. Por eso conviene extender nuestra reseña a aquellos que en los diversos campos o en investigaciones interdisciplinarias abordan, junto con otros temas o colateralmente a ellos, al niño y su existencia dentro de la pareja, de la familia y de las diversas estructuras sociales.

---

(2) Para una reseña de bibliografía crítica sobre la infancia en italiano, cf. Flores M., «Infanzia e società borghese nella recente storiografia», en *Movimento operaio e socialista*, núm. 4, 1980, p. 497-506; además Pancera C., «Critica della storiografia USA: su famiglia e infanzia nei sec. XVI-XVII», en *Società e storia*, núm. 14, 1981, p. 927-942.

Hay otras indicaciones bibliográficas en la segunda parte del ensayo de Ragazzini, D.: *Storia della scuola italiana*, Le Monnier, Florencia, 1983, p. 122-124.

## LA FAMILIA

La historia de la familia tiene en cuenta también, obviamente, la mentalidad de sus componentes. En efecto, si la historia de la familia es, por una parte, historia del «agregado doméstico» (relaciones económicas y división del trabajo), es también, por otra, historia de la sexualidad y de las actitudes ante la contracepción y la procreación; al mismo tiempo, la historia de la mujer es historia de su posición económico-social dentro de la familia y de la sociedad, pero es también historia de su cuerpo y de todo lo que a través de éste la afecta directamente: parto, maternidad, lactancia. La historia de la infancia, pues, está unida estrechamente a la historia de la familia y de la mujer.

Las actitudes de los padres ante los hijos no pueden abordarse desde un supuesto e históricamente problemático amor de los progenitores, sino que dependen, aparte dinámicas económicas y demográficas, de condicionamientos atávicos y de esquemas culturales. Del mismo modo que la sociedad se imagina y vive a sí misma y sus problemas, imagina también en proyección futura al niño, condicionando su desarrollo y conducta en previsión de su papel social como adulto. Por otra parte, el valor de los niños ha ido subiendo a medida que aumentaba la probabilidad de su supervivencia (= reducción de la tasa de mortalidad), aunque haya subido también el coste de su mantenimiento, instrucción o preparación para el trabajo; en cualquier caso resultaba útil invertir en un «bien» que sería con el tiempo una nueva fuente de sustento familiar.

Lawrence Stone (1977) parte, al parecer, de este enfoque en su extensa obra dedicada a la familia, el sexo y el matrimonio en Inglaterra, donde da cabida a problemas concernientes directamente al niño: el nacimiento, las relaciones afectivas dentro del grupo familiar, las áreas de permisividad, de control y de presión en las relaciones entre padres e hijos. El autor dedica todo un capítulo a las estrechas conexiones existentes entre las diversas categorías sociales y las modalidades educativas; considerando los estratos de la escala social (aristocracia, alta burguesía, no conformistas-devotos, artesanos y pobres), examina los diversos modelos pedagógicos: el negligente; el atento a las exigencias del niño, con afecto y permisividad, o el atento, pero represivo; el egocéntrico-invasivo; el atento, pero brutal; el indiferente explotador. Stone se interesa también por los cambios de la medicina y, en particular, de la puericultura, y por las diversas actitudes que la familia y la sociedad adoptaban ante la sexualidad infantil y adolescente. Además, el autor examina el uso del castigo corporal en las escuelas inglesas, el uso y abuso de cañas y varas, conforme al principio de que «el mejor estímulo para la mente es el dolor» (p. 490).

Como se desprende de estos temas relativos a la infancia, junto a otros muchos, el historiador inglés ha analizado, para redactar su extensa obra, una enorme cantidad de documentos tanto escritos como iconográficos,

expresión de diversas clases sociales, pero siempre dentro de la categoría de los alfabetizados. Los propios relatos biográficos de tantos y tan diversos personajes que utiliza Stone demuestran que su obra es una historia de personas que poseen una cultura, capaces de expresar en forma escrita sus percepciones subjetivas; un ejemplo muy sabroso (para el lector) es el análisis de la conducta sexual de la nobleza a través de diarios y memorias, entre los que destaca por su desenvoltura e inmediatez la prosa de Samuel Pepys.

A diferencia de Stone, Edward Shorter (1975) define su obra dedicada al destino de la familia en la sociedad occidental como el intento de relatar la historia de los muchos hombres y mujeres que han poblado el mundo cotidiano, la historia de los que «carecieron de voz». La nueva historia social intenta, pues, ilustrar la vida privada de la gente común, analfabeta o apenas capaz de estampar su firma, que nunca escribió memorias ni obras que gloraran sus acciones o sentimientos. En el ámbito más general de la familia, Shorter se propone reencontrar y describir la historia de la mujer «típica», del recién nacido «típico» y no la de los niños reales. Busca sus fuentes entre quienes podían conocer de cerca la vida y las experiencias del pueblo: médicos municipales, funcionarios y burócratas menores, eruditos locales. De las descripciones, informes y relatos salidos de las plumas de estos personajes emergen muchas noticias y datos relativos a la infancia: prácticas populares de puericultura, embarazo e hijos ilegítimos, organización de nodrizas profesionales. El análisis de lo cotidiano en el pasado le sirve al estudioso canadiense para intentar la reconquista de realidades poco analizadas, vidas anónimas sobre las que han callado los historiadores.

También Jean-Louis Flandrin (1976), en sus investigaciones sobre los problemas de la familia, de los parientes, de la casa y de la sexualidad, aborda la misma dimensión social que Shorter, centrándose en el tema de las actitudes de la familia y de su origen y desarrollo histórico e interesándose por la historia de las innumerables familias del pueblo. Escribe el historiador francés en la introducción a su ensayo: «Plus que les affaires de famille des grands... ce sont les structures de la vie privée des masses qui éveillent notre curiosité» (p. 12).

Autor de numerosos ensayos y artículos, algunos traducidos al italiano, dedicados a la evolución de la conducta amorosa, Flandrin no olvida la lección de Aries (3); su «análisis de la historia social», como observa Guido Verucci en el *Prólogo* a la traducción italiana de *La familia*, «se especifica esencialmente como historia de la psicología y de la mentalidad» (p. 16). De este modo, en el ámbito de sus estudios sobre la moral sexual en relación con la dinámica conyugal, Flandrin no sólo no relega sino que dedica un amplio

---

(3) Flandrin dedicaba ya en 1964, en *Annales*, una larga recesión a la obra de Ph. Ariés (1960); esta recesión ha sido traducida ahora al italiano y aparece, junto con otros ensayos del autor francés, en el volumen *Il sesso e l'Occidente. L'evoluzione del comportamento e degli atteggiamenti*, Mondadori, Milán, 1983.

espacio a las relaciones entre padres e hijos, intentando describir e interpretar el sistema de la reproducción biológica en su devenir histórico. A las fuentes ya usadas por otros autores, Flandrin añade el estudio de materiales de procedencia eclesiástica (manuales para sacerdotes y confesores, textos de teología moral, actas de procesos concernientes a las relaciones matrimoniales); tales documentos resultan especialmente valiosos porque dan a conocer aspectos de la vida privada difícilmente detectables de otro modo. El autor puede abordar así temas importantes para la historia de la infancia, como la relación entre concubinato y abandono de los hijos, entre fecundidad y mortalidad infantil, entre deberes conyugales y uso de la contracepción.

Los conocimientos adquiridos mediante el uso de estas fuentes inexploradas, donde la historia de la moral eclesiástica se mezcla con la historia de las costumbres y de la educación, permiten a Flandrin formular ciertas hipótesis que algunos han considerado excesivas, pero que a nosotros nos parecen en extremo interesantes. Por ejemplo, según el estudioso francés, la lucha librada por la Iglesia contra toda forma de vida sexual extraconyugal infecunda ocasionó un alto grado de fecundidad en el matrimonio, pero favoreció al mismo tiempo un *surplus* infantil, causa del abandono de niños recién nacidos o de la falta de cuidados y, en consecuencia, de una mayor mortalidad infantil. Al mismo tiempo, el control de la natalidad y el rechazo cada vez más frontal del binomio sexo-procreación por parte de las parejas derivaría de los graves daños y numerosas muertes provocadas en las mujeres por la multiplicación de los partos, como también de la constatación de que la prole numerosa llevaba consigo una mortalidad elevada, sobre todo con el uso indiscriminado por casi todas las clases sociales de la institución de la nodriza. Flandrin presenta a la mujer como protagonista de estas transformaciones, y no nos parece aventurada la tesis, que adoptaría posteriormente Elisabeth Badinter (1980) en su historia del amor materno, donde hace coincidir la afirmación del amor materno, no como instinto sino como acto consciente, con la disminución voluntaria de la natalidad y con un mayor esmero en la crianza de los niños; pero sobre este problema volveremos más adelante.

Hace alrededor de diez años, en una introducción a algunos ensayos de diversos autores, Charles E. Rosenberg (1975, p. 3) hacía notar que uno de los aspectos implicados en la historia social «es el interés creciente por realidades fundamentales de la humanidad, como la socialización de los niños, las enfermedades, la muerte y la vejez, el matrimonio y las estructuras familiares». En suma, para comprender la naturaleza de las opciones sociales, las posibilidades reales ofrecidas a los individuos en el ámbito de su existencia, el historiador no puede prescindir del conocimiento pleno del individuo, desde las condiciones que llevaron a su concepción y nacimiento, hasta la relación con la madre o con la nodriza, la socialización y la adopción del papel económico de adulto en la familia y fuera de ella.

Partiendo de tales presupuestos, Rosenberg analizaba la metodología utilizada por los partidarios de la psicohistoria, entre los cuales y en primer

lugar hay que contar a Lloyd de Mause (1974), que propuso una teoría del desarrollo histórico que llamó psicogenética, donde el parámetro de la infancia se especifica o bien mediante la descripción de las situaciones y sentimientos particulares que han rodeado históricamente al niño, o mediante la definición «del papel asumido por éste... dentro de la psicología de los adultos» (p. 6).

Junto a otros estudios sobre la dimensión histórica de la familia aparecidos en traducción italiana, recordemos el dirigido por P. Laslett, J. Robin y R. Wall (1983). Hay que destacar en particular el ensayo de P. Czap; en primer lugar, porque analiza las condiciones de la familia rusa más allá de los límites geográficos de la investigación tradicional, que ha solido ceñirse a la cultura de la Europa occidental; en segundo lugar, porque analiza la familia campesina antes de la abolición de la servidumbre de la gleba, cuando la prolificidad era aún sinónimo de riqueza en cuanto que cada niño constituía un nuevo trabajador potencial.

Hay que hacer también una referencia a la obra del antropólogo Jack Goody (1983), que ha publicado su escrito en la nueva colección de historia de la editorial Mondadori (4). Conviene recordar el interés de Goody por las más diversas formas de parentesco y de relaciones. Dedicó un esmerado estudio al levirato (5) y a la adopción. Estas formas de procurarse un heredero dentro o fuera de la familia, presentes en las sociedades precristianas (son numerosos, por ejemplo, los casos de adopción en la antigua Roma), decayeron posteriormente debido a las reticencias de la Iglesia, que ponía límites morales a tal práctica y prefería los parentescos puramente espirituales (los padrinos). Según Goody, el interés económico por los patrimonios que se extinguían sin heredero favorecía la condena de la adopción por parte eclesíástica; lo cierto es que, en este caso, la costumbre religiosa influyó mucho en el derecho familiar, ya que, por ejemplo en Inglaterra, las primeras leyes sobre la adopción se dictaron en 1926.

Hay que recordar también el simposio celebrado en París, en el año 1974, sobre «Familia y parentesco en el Occidente medieval». Los trabajos relativos a Italia fueron recogidos posteriormente en volumen (Duby y Le Goff, 1981); la participación de historiadores italianos, entre ellos C. Violante y G. Tabacco, indica que existe también en dicho país una tendencia a ocuparse de estudios históricos sobre la familia. Este interés creciente se observa aún más entre los sociólogos; me refiero concretamente a la colección de ensayos sobre la familia dirigida por Agopik Manoukian (1983) y a la última obra de Marzio Barbagli (1984), que traza un amplio panorama sobre la evolución de

---

(4) En la misma colección ha aparecido una interesante *Storia sociale degli odori (XVIII e XIX secolo)*, de Alain Corbin, con «Introduzione» de Piero Camporesi.

(5) El levirato es la obligación de tomar por esposa a la viuda del hermano fallecido y de engendrar hijos a nombre del difunto.

la familia y de las situaciones dentro de ella en nuestro país, basándose en una documentación muy rica.

Las relaciones entre padres e hijos y todo lo concerniente a los lazos familiares se estudian detenidamente en estos dos volúmenes.. En el volumen preparado por Manoukian reviste especial interés, a nuestro juicio, la sexta sección dedicada a «Los lazos familiares en público y en privado», con ensayos de Franco della Peruta, Gian Albino Testa y Chiara Saraceno. En él se describe y analiza aquel vasto movimiento de ideas, pero también de iniciativas concretas, primero privadas y después públicas, que llevó en el siglo XIX italiano a las élites más progresistas y a la clase dirigente del nuevo Estado unitario, a tomar conciencia del valor social de la infancia y de la necesidad de un modo diferente y mejor de criar, cuidar e instruir a los hijos del pueblo. Como en el tema de los sistemas hospitalario y penitenciario, se considera que el proceso educativo no puede ser incumbencia exclusiva de cada familia, que la nueva responsabilidad social del Estado se despliega a través de la gestión del desarrollo educativo, en la creencia, impregnada de optimismo ilustrado, de que las escuelas, los internados y los colegios funcionarán produciendo buenos ciudadanos y buenas madres cuando falla la familia por incapacidad, ignorancia o negativa a hacerse cargo de los hijos. En todo caso, el niño y sus necesidades constituyen un problema mucho más compartido que en los siglos precedentes por intelectuales y educadores como señala Della Peruta en su trabajo.

Las estructuras y las relaciones familiares constituyen los dos grandes polos temáticos que articulan el ensayo de Barbagli. A nosotros nos interesa sobre todo ilustrar la segunda parte, la dedicada a las relaciones familiares, incluyendo el comportamiento afectivo de padres, cónyuges e hijos. Barbagli utiliza diversas fuentes: libros de preceptiva familiar (o económica), tratados sobre los deberes conyugales y sobre la educación de los hijos, relatos de viajeros extranjeros, libros de familia, autobiografías, correspondencia. Esta última documentación privada ofrece datos muy interesantes sobre la cualidad de las relaciones familiares, que Barbagli analiza conforme a los criterios de «desapego», «deferencia» e «intimidad».

En cuanto al período más reciente (1880-1940) examinado por el autor, éste utiliza también una serie de entrevistas hechas a mujeres nacidas entre 1890 y 1910 en el área geográfica centro-septentrional de Italia sobre los roles familiares y las formas de tratamiento verbal vigentes. Son interesantes tanto las relaciones de poder que situaban a la mujer joven en una posición subalterna dentro del sistema familiar, una posición típica de la infancia, como los modos de comunicación verbal, de dirigirse la palabra, el uso del «usted», sinónimo de deferencia y distancia; al mismo tiempo, la ausencia total de expresiones de afecto en la relación entre padres e hijos denota una sociedad ruda y autoritaria, muy marcada por el miedo y la falta de formas de ternura (si bien esta dureza exterior no puede significar sin más falta de amor, sino que es más bien una repetición de conductas de los padres aprendidas a tra-

vés de una educación asimismo rígida, severa y muy controlada). Afirma una entrevistada: «Yo no recuerdo haber recibido nunca un beso de mi padre» (Barbagli, p. 469). El afecto se manifestaba, si acaso, con servicios materiales (alimentación, vestido, etc.). Barbagli observa, sin embargo, que las primeras familias en evolucionar hacia una mejora en las relaciones afectivas fueron las familias burguesas, que precedieron en ello a las familias campesinas, por ejemplo; esto obedece, según él, tanto a una mayor posibilidad de intimidad dentro de la familia nuclear, a diferencia de la familia numerosa, con varios núcleos familiares más favorables, que permitía un margen de tiempo y serenidad mayor del que podían disponer los estratos inferiores, agobiados por la satisfacción de necesidades primarias, ante las cuales el afecto y sus formas constituían un lujo.

## LAS MUJERES

Las relaciones entre la mujer y los niños basadas en la «naturaleza», es decir, en la maternidad, son tan estrechas que no cabe abordar los problemas de la primera sin considerar las condiciones de los segundos en su ser biológico, emotivo y social. No está demasiado claro lo que se ha entendido históricamente por «amor materno»; algunos lo definen como un sentimiento inmutable, ligado directamente al vínculo carnal entre madre e hijo, mientras que otros, en forma menos absoluta, lo hacen depender o lo ven fuertemente influido por los problemas de geografía económica, de historia cultural y de política social, en cuyo ámbito nace, pero puede también no nacer, esa relación de amor.

En líneas generales, los resultados de los trabajos históricos en tal sector coinciden en señalar que el amor materno, si se consideran especialmente los últimos siglos (cuya investigación es más fácil), es un concepto históricamente evolutivo, como también lo es el valor atribuido por parte de la sociedad a la existencia infantil. Todo esto constituye el hilo conductor del ensayo de E. Badinter (1980), según el cual el amor materno no puede darse por descontado, sino que sólo existe realmente cuando, más allá del apego animal o del sentido de propiedad, se convierte en una toma de conciencia, en un acto de responsabilidad. De igual modo que ser mujer no significa necesariamente ser madre, el amor materno es real o no según que el hijo, su existencia, sea deseada y querida o inesperada e involuntaria. Esta actitud aparece con bastante claridad en los testimonios históricos de mujeres que, aun amando a sus hijos, se sentían agobiadas por la maternidad. Declara una campesina del Cúneo nacida en 1898: «... Yo tuve diez hijos. Los curas hablaban siempre de la necesidad de tener hijos... y decían que era pecado mortal no tenerlos. Pero no eran los sermones de los curas los que a mí me atemorizaban... Mi miedo era traer al mundo otro hijo a pasar penalidades... Al primer hijo lo deseé y lo quería. El segundo... ay, yo hubiera preferido morir. Luego llegó

el tercero, y así me acostumbré de nuevo a vivir. Sí, luego deseaba morir por el pesar de haber traído tantos hijos al mundo» (6).

Los recuerdos de estas mujeres recogidos por Nuto Revelli, tan vivos y reales, rezumando rabia y resignación al mismo tiempo, son excelentes para comprender el sentido que tuvieron en su existencia la maternidad y los hijos.

Ya a principios de siglo, Margaret L. Davies (1915), de la Liga Cooperativa Femenina (7), recogía, durante la campaña por la asistencia a la maternidad, cartas de trabajadoras en las que éstas hablaban de su condición y de las circunstancias de su familia, del trabajo, del salario y de la amenaza de desempleo, de la relación con los hijos, primero deseados y luego vistos como una maldición. Mujeres que muchas veces carecían de toda educación sexual y que afrontaban con angustia e ignorancia el parto, sin saber lo que sería de ellas y de su criatura, mujeres que pasaban de un embarazo a otro sin descanso y sin alimentación suficiente. La ignorancia y la miseria, pues, fueron el telón de fondo de estas vidas y condicionaron en buena parte las de sus hijos, al menos las de los que sobrevivieron.

Así pues, si el fenómeno más importante que caracteriza en general las relaciones entre la mujer y los hijos es, como parece, la maternidad, hay que señalar, sin embargo, que esas relaciones pueden tener históricamente varias lecturas y es preciso conocer sus antecedentes y sus consecuencias. El control social de la reproducción está siempre ligado al «honor» femenino (Cavallo y Ceruti, 1980) y tal «honor» depende de la evolución del control de la natalidad, puesto que la tasa alta de hijos ilegítimos implica sin duda una liberalización de las costumbres, pero no siempre revela una toma de conciencia de la mujer sobre su cuerpo y su capacidad reproductiva (Lottin, 1970; Pomata, 1980). La realidad de las madres ilegítimas implica además, en virtud de la moral sexófoba familiar, el infanticidio como el remedio-anulación más desesperado a la maternidad involuntaria, para evitar el ostracismo social y la marginación. No hay muchos estudios sobre el infanticidio y, en particular, sobre el análisis de la mujer que elimina a su hijo (Coleman, 1974; Langer, 1979); es posible que exista una repulsa colectiva que influye también en los

---

(6) Revelli, N., *L'anello forte. La donna: storie di vita contadina*, Turín, Einaudi, 1985, p. 124-126. Del mismo autor, cf. vols. I y II. Estos largos trabajos de escucha y transcripción atenta muestran cómo la memoria oral resulta, más que otras fuentes históricas, una auténtica expresión de realidades subordinadas y excluidas de la historia, como las de las mujeres y la infancia. A este propósito, cf. también Vigne Th., «Genitori e figli 1890-1918: distanza e dipendenza», en Passerini, L. (director), *Storia orale. Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, Rosenberg & Sellier, Turín, 1978, p. 245-258; además Bravo, A., Scaraffia, L.: «Ruolo femminile e identità nelle contadine nelle Langhe: un'ipotesi di storia orale», en *Rivista di storia contemporanea*, núm. 1, 1979, pp. 21-56.

(7) Perteneían también a la Liga las autoras de *Life as we have known it*, Londres, 1931; trad. it., *La vita come noi l'abbiamo conosciuta. Autobiografie di donne proletarie inglesi* (con Carta introductoria de V. Woolf), Savelli, Roma, 1980.

estudiosos e investigadores; lo cierto es que los pocos testimonios que se han encontrado en Italia (Povolo, 1978-1979; id. 1979-1980) (a menudo extractos de declaraciones en procesos de mujeres acusadas de infanticidio) presentan a mujeres marginadas sobre las que pesa ya, antes aún que esa acusación, una grave situación social que las predestina a ser víctimas (Depauw, 1972, p. 1.165-1.172): o son huérfanas o les falta una figura paterna que haga mantener las promesas de matrimonio del compañero, o son personas desarraigadas, enviadas desde muy jóvenes a trabajar bajo un amo (del que serán presa fácil) o a la ciudad, donde los encuentros son más fáciles y no se ejerce ya el control de la comunidad campesina sobre las costumbres y las relaciones entre los jóvenes (8).

Es evidente que en estos contextos de privación y abandono resulta difícil para la mujer asumir la responsabilidad y el honor de una maternidad. Muchas veces el nacimiento del hijo se interpone entre la mujer y sus expectativas de realizarse individual y socialmente según las rígidas normas tradicionales (primero mujer, después madre); a veces la mujer justifica el infanticidio por estas razones (Palaja, 1981). Tal acto no supone, pues, un rechazo de la maternidad, sino que la sitúa dentro de las reglas sociales. Además, como señala también M. Pia Casarini (1983), esta no aceptación del niño por parte de la mujer va unida a otra actitud igualmente aberrante de los magistrados llamados a juzgar estos casos, según la cual la mujer infanticida merece la pena máxima, incluso la muerte si no bautizó al niño antes de liquidarlo, mientras que se le otorgan fuertes atenuantes si antes de matarlo lo ha bautizado, puesto que así asegura al menos la salvación eterna del niño.

Pasando al examen de los problemas ligados al parto, se comprueba que en este terreno los estudios son más numerosos y se puede considerar que el tema ha ingresado en la historiografía francesa contemporánea (Gélis, Laget y Morel, 1978), gracias a la estimable aportación de Mireille Laget (1982).

En Italia, además del volumen dirigido por Pizzini (1981), la revista *Quaderni storici* dedicó un número al tema *Parto e maternità: momenti della biografia femminile*, que incluye valiosos ensayos de Sandra Cavallo, Simona Cerutti y Gianna Pomata (1980). Asimismo son interesantes los números dedicados a *Maternità e imperialismo* (9) y a *Il corpo della donna: ideologia*

---

(8) Sobre el valor de la «fama» de la mujer en el mercado matrimonial, cf. Marzario, R.: *Il paese stretto. Strategie matrimoniali nella diocesi di Como, secoli XVI-XVIII*, Einaudi, Turín, 1981. Sobre el papel femenino en la sociedad patriarcal, cf. también Thompson, E.P.: *Società patrizia cultura plebea*, Einaudi, Turín, 1981, en particular el ensayo sobre el *charivari* inglés, publicado en *Annales* el 1972.

Sobre la relación entre honor femenino e infanticidio, cf. el reciente ensayo de Margherita Pelaja, «Scandali. Onore e trame di rivalità in una comunità di fine '800», en *Subalterni in tempo di modernizzazione. Nove studi sulla società romana nell'Ottocento*, Annali della Fondazione L. e L. Basso-Issoco, vol. VII, Angeli, Milán, 1983-1984.

(9) Sobre el tema, cf. también el estudio antropológico de Meil-Lassoux, C., *Femmes, greniers et capitaux*, París, 1975; trad. it., *Donne, granai e capitali*, Zanichelli, Bolonia, 1978.

*e realita*, por Nuova D.W.F., que ofrece también trabajos de estudiosas extranjeras, entre ellas Anna Davin (1978).

Un artículo de Claudia Pancino (1978), en particular, se centra en el embarazo y en el miedo y la ignorancia que lo acompañaban. La enfermedad y la muerte eran consideradas como sanción de culpa; en el caso particular del parto, si ocurría alguna complicación se atribuía sin más a comportamientos erróneos de la madre, según el prejuicio corriente de que el hijo pagaba las culpas mortales cometidas antes de su nacimiento. El remedio no se buscaba en la adopción de medidas higiénico-sanitarias, sino en oraciones y en peregrinaciones a santuarios de la Virgen o de santos dotados de poderes terapéuticos sobre los niños, como Santa Margarita y San Rafael, o invocando a Santa Ana, protectora de las parturientas.

Pancino ha reanudado recientemente este tema (1984), ampliándolo y abordando en particular la historia de la asistencia al parto, con las parteras, comadronas y matronas, en un período que va del siglo XVI al XIX. En tal reconstrucción hay que insertar la intervención de los médicos, la consiguiente medicalización del parto y el inicio de la pediatría en Italia. La autora presenta tal proceso y tales innovaciones, pero no siempre se considera éstas como elementos de progreso. Reconoce, por ejemplo, que la cultura popular del parto era conservadora y que la reforma de la obstetricia en el siglo XVIII estaba motivada por un proyecto reformador (por el bien público, para salvar y tutelar la vida de las mujeres y de sus hijos); sin embargo, estos márgenes cada vez mayores de seguridad tuvieron que pagarlos las mujeres, según la tutora, en términos de pérdida de los tiempos y los ritmos naturales, que hizo de un suceso que antes era privado y familiar algo semejante a un caso patológico, controlado por el médico y que ya no es patrimonio de la mujer, su protagonista. Pancino escribe sobre la «solidaridad femenina» entre parturienta y comadronas en la introducción a su ensayo:

«La autonomía de aquel mundo femenino quedó destruida cuando se impuso el control masculino sobre el parto, que desnaturalizó los principios que sostenían hasta entonces la asistencia; baste recordar a modo de ejemplo que en la tradición obstétrica sólo la que había padecido los dolores del parto podía comprender y, por tanto, socorrer a la que pasaba por ese trance.» En definitiva, a su juicio, la hospitalización del parto, incluso la actual, «propone y simboliza la absurda alternativa entre garantías de seguridad y esfera afectiva» (p. 19, p. 22).

Una de las aportaciones más relevantes al análisis de la relación mujer-maternidad-hijos es la del canadiense Edward Shorter. Este autor expuso el tema en el volumen *Familia y civilización* (1975), como hemos visto, pero lo había analizado también en un ensayo (1973), publicado después en italiano, donde intentaba con datos demográficos, en particular los cambios en las tasas de fecundidad, explicar las modificaciones en las actitudes femeninas y

en la posición de la mujer dentro de la pareja y de la familia, vinculando en definitiva la fecundidad y el control de la natalidad a la emancipación femenina y acusando, de paso, a los estudiosos de la historia de la mujer de «haberse basado elegantemente en fuentes literarias, sin utilizar datos demográficos seguros ni asumir hipótesis y técnicas de investigación de las ciencias sociales en general» (p. 318). Pero la investigación más amplia acerca de la experiencia física de la condición femenina, el modo como han vivido las mujeres la relación con su propio cuerpo, la ha ofrecido Shorter (1982) con su reciente obra dedicada a la historia del cuerpo femenino. El historiador de Toronto parte de la consideración, aparentemente simple, de la subordinación secular de la mujer y del inicio, en el siglo XIX, del feminismo. Intenta explicar cómo ocurrió esto, por qué transcurrieron tantos siglos de subordinación y se produjo al fin la toma de conciencia de esa sujeción y la lucha por la igualdad. Si la subordinación de la mujer obedeció a su inferioridad física, también su emancipación depende primordialmente de una condición, de una base física que permitirá a la mujer luchar por la paridad de derechos y por la igualdad. Recorriendo la historia de la condición de la mujer, el autor señala diversos factores que ayudan a explicar históricamente la inferioridad femenina: en primer lugar las mujeres estaban sometidas a los hombres, que con el ejercicio indiscriminado de los «derechos» sexuales hacían de su existencia una serie interminable de embarazos; las mujeres, en segundo lugar, eran víctimas de los hijos, que por su número constituían una constante y angustiada preocupación en todo lo concerniente a la supervivencia y la crianza; las mujeres, en fin, eran físicamente presa de enfermedades naturales a las que no estaban sujetos los hombres por su diferente conformación física. Según Shorter, la afirmación del matrimonio como opción «romántica» y no como arreglo o necesidad económica, la prevención de la natalidad y, por tanto, el número menor de personas a que atender y, en fin, un mayor cuidado del propio cuerpo merced al progreso de la medicina, proporcionan a la mujer esa «base física» y, diríamos nosotros, esa fuerza y energía que se precisan para pensar y, por tanto, reivindicar sus derechos. Quizá estas observaciones parezcan demasiado categóricas, pero la lectura de la obra, ampliamente documentada con datos históricos, resulta convincente, sobre todo porque, como en sus estudios precedentes, el autor no toma como objeto de examen a las mujeres de clase media alta, que dentro de su estamento gozaban de algunos privilegios, sino que intenta reconstruir la vida de las mujeres del pueblo.

La eliminación de la subordinación física es, pues, la premisa para el inicio del feminismo, al que está ligado también el acceso de la mujer al trabajo industrial extradoméstico y la afirmación de los derechos individuales, de origen burgués, en las sociedades occidentales. Esto nos remite al problema de las relaciones que mantienen las mujeres con la familia y los hijos, por una parte, y con su trabajo, por otra. Un bello ensayo donde se demuestra cómo durante mucho tiempo (y aun hoy) han coincidido la organización de la

producción, de la reproducción y de la vida de las mujeres es el de Louise A. Tilly y Joan W. Scott (1978).

Ambas historiadoras americanas (10) describen las transformaciones de la economía familiar desde el comienzo de la era moderna hasta hoy y el papel de las mujeres en los diversos períodos históricos.

Geográficamente la investigación se centra en Inglaterra y en Francia, y por eso es de escasa utilidad para estudios sobre Italia; sin embargo, el enfoque de ciertos problemas, como las transformaciones demográficas y el papel atribuido o asumido por las hijas, por las solteras, por las casadas, por las viudas, en el ámbito de las actividades laborales familiares y extrafamiliares, suministra signos precisos para una interpretación de situaciones análogas existentes en la sociedad italiana.

Sobre la relación entre natalidad y mortalidad infantil no hay acuerdo entre los demógrafos historiadores; no obstante, según las dos autoras, es seguro que la tasa de natalidad comenzó a decrecer a principios del siglo XIX paralelamente a la disminución de la mortalidad infantil. Parece existir, pues, una estrecha conexión entre estos dos aspectos de la vida y la muerte de la infancia. Mientras la mortalidad se mantiene alta y no hay grandes perspectivas de vida para el futuro del niño, la natalidad es ilimitada; cuando, por diversas causas (un mayor cuidado físico y dietético de la madre, partos menos inseguros merced a la intervención médica, mejora de la higiene unida a los descubrimientos pasteurianos, introducción de la vacuna para ciertas enfermedades exantemáticas, como la viruela), disminuye la mortalidad infantil, se produce una reducción de la natalidad (incluso mediante el uso deliberado de la contracepción) y un incremento en los cuidados y el afecto dedicados al niño, en cuya supervivencia se confía más (11). Esto no impide que el número de componentes de las familias permanezca casi constante, ya que el menor número de nacimientos va acompañado por un menor número de defunciones. Y esto, según las dos autoras, ocurre tanto en Gran Bretaña, ya en fase de despegue industrial, como en Francia, aún con economía agrícola en buena parte. La reciente obra de Massimo Livi Bacci (1977) es muy útil para abordar la dinámica de los cambios en los niveles de fecundidad en Italia en relación con la condición femenina y con el devenir social. El autor señala cómo el proceso de la fecundidad ha sufrido profundos cambios en los últimos doscientos años; por ejemplo, la fecundidad comienza a declinar a nivel nacional a finales del siglo XIX; sin embargo, ese declive ya había aparecido en algunas zonas (Piamonte, Liguria, Toscana) antes de la

---

(10) De las mismas autoras, cf. *Lavoro femminile e famiglia nell'Europa del XIX secolo*, Rosenberg, 1975, pp. 185-227. La obra de E. Sullerot, *Histoire et sociologie du travail féminin*, París, 1968; trad. it., *La donna e il lavoro*, Etas Kompass, Milán, 1969, es de enfoque sociológico.

(11) Sobre las resistencias encontradas a la vacunación contra la viruela, cf. Fadda B., *L'innesto del vaiolo. Un dibattito scientifico e culturale nell'Italia del Settecento*, Angeli, Milán, 1983. Más en general, cf. Cherubini, A., *Medicina e Lotte sociali*, Il Pensiero Sc., Roma, 1980.

unión italiana, ajustándose evidentemente a patrones europeos análogos. El índice de natalidad bajó en el conjunto del país del 37,4 por mil en el decenio de 1862-1871, y la mortalidad se redujo aún más a nivel general. Estos grandes cambios obedecen, según Livi Bacci, a muchas causas; una de las principales, a su juicio, es que «las mujeres, antes destinadas inexorablemente al matrimonio, a los partos frecuentes y a una vejez prematura, estaban ya bastante menos vinculadas a la tiranía de las leyes biológicas» (p. 5).

En definitiva, la muerte (incluida la muerte infantil) es menos frecuente, las graves epidemias han desaparecido y la duración media de la vida se ha duplicado. Esto lleva a una conciencia social (y familiar) que atribuye más valor a la vida individual y, en particular, a la del niño.

## LA INFANCIA

Si bien la infancia «es un tema reciente y difícil en el paisaje de la investigación histórica» (Becchi, 1983a, p. 9), hay que señalar también, como indicábamos al comienzo de estos apuntes, que las principales aportaciones a la historia de la infancia nos llegan de otros países. Conviene recordar en primer lugar el estudio ya clásico de Philippe Aries (1961), que representa un punto de referencia constante para esta temática.

Partiendo de algunos datos evidentes, por ejemplo, el hecho de que en la iconografía alto-medieval se representase al niño como un hombre de miniatura, mientras que es típico de la familia del siglo XIX organizarse «con el niño en el centro» (p. 486), el estudioso francés se proponía explicar históricamente este tránsito del *olvido* a la *centralidad* de la infancia.

La novedad de la obra de Aries consiste, pues, en desarrollar, no una historia de los usos o del derecho, sino una historia de la evolución de las diversas actitudes mentales tanto en la familia como ante los niños. Lo que Aries examina es la «historia tácita» de los sentimientos presentes en la cotidianidad del pasado, mediante una investigación que utiliza las aportaciones de la biología y la sociología. Según el estudioso francés, se pasa de una sociedad amplificada en la que el niño, cuando apenas era capaz de valerse por sí mismo, vivía ya como adulto en medio de los adultos, «libre», en cuanto ser autónomo y productivo, a una sociedad que se encierra en núcleos familiares, privatizando a la infancia y segregándola mediante los diversos sistemas «educativos» que implican autoritarismos y régimen disciplinario.

Parece, pues, que se pasó progresiva y paradójicamente de una edad infantil feliz o, cuando menos vivida en formas no constrictivas y no diferentes a las de los adultos, a través de una mayor consideración y valoración de la infancia, a reducir la libertad primitiva mediante vínculos, esquemas educativos, formas de instrucción y largos períodos de preparación para la vida adulta.

Esta tesis aparece en cierto sentido confirmada por la relación, muchas veces negativa, entre el niño y la institución educativa. Quien tenga presente la bella obra de Marie-José Chombart de Lauwe (1971) recordará cómo en el amplio muestrario, tomado de la literatura y del cine francés, que la autora utiliza, el proceso de integración social se produce en medio del contraste entre un mundo del adulto un mundo infantil. Baste señalar las imágenes negativas ligadas a la escuela o, más exactamente, a los colegios-prisión donde el niño, cuanto más auténtico y «natural» sea, tanto más vivirá con disgusto y rebelión las normas sociales que se le imponen. Es significativa la frase que la autora toma de una novela de Anatole France, *Le petit Pierre*, de 1918: «El colegio era feo, sucio, maloliente; mis compañeros eran brutales; mis maestros, tristes» (p. 401).

Estas imágenes están tomadas de fuentes literarias de finales del siglo XIX y principios del XX; ilustran, pues, la realidad de la pasada centuria. Como observa Chombart de Lauwe, sólo en la última posguerra desaparecieron en los escritos literarios las descripciones de los colegios-prisión, señal de su eclipse histórico y también de una transformación interna de la sociedad.

Una obra significativa que enlaza estrechamente la historia de la infancia con la historia de las violencias (12) ejercidas sobre ésta es la dirigida por L. DeMause (1974) y que hemos citado anteriormente. A diferencia de Aries, DeMause no acepta la hipótesis de la «felicidad» inicial de la infancia y, basándose en una periodización que él especifica en la transformación gradual en sentido positivo de la relación entre el adulto y el niño, esboza una historia de la infancia desde la Antigüedad hasta hoy, donde la evolución de los modelos de crianza sigue, como veremos, este proceso: 1) infanticidio; 2) abandono; 3) ambivalencia; 4) intrusión; 5) socialización; 6) ayuda (p. 68-71).

En definitiva, según DeMause, los padres y adultos del pasado no carecían de amor a los hijos, pero les faltaba «la madurez emocional necesaria para ver al hijo como persona» (p. 28). Frente al niño, el adulto puede adoptar diversas formas de «reacción»: puede usarlo para satisfacer su inconsciente (reacción de *proyección*), puede verlo como sustitutivo de un personaje que él echa de menos (reacción de *reversión*) y puede sintonizar con las necesida-

---

(12) De enfoque general, Chesnais, J.-C., *Histoire de la violence en Occident de 1800 a nos jours*, París, 1981; trad. it., *Storia della violenza in Occidente dal 1880 a oggi*, Longanesi, Milán, 1982. Es posible que el problema de la violencia ejercida sobre la infancia haya experimentado un recrudecimiento en Italia, o bien que ciertos sucesos que antes se callaban salen ahora a la luz debido a una mayor sensibilidad social de la colectividad.

He aquí algunas indicaciones bibliográficas extranjeras e italianas, no exhaustivas, sobre esta temática escalofriante: Leulliette, P.: *Des enfants martyrs*, Seuil, París, 1978; Sebban, L., *On tue les petites filles*, París, 1978; trad. it., *Si uccidono le bambine* (Prefazione di N. Aspesi), Emme, Milán, 1979; Kempe, C.H., *Child Abuse*, Londres, 1978; trad. it., *Le violenze sul bambino*, Armando, Roma, 1980; Luzzatto Izzi, F.: *Ingiustizia e fatta. Cento storie di violenza sui bambini*, Emme, Milán, 1979; Ammanniti, M.: *Il bambino maltrattato*, Pensiero Sc., Roma, 1981; Caffo, E. (director), *Abusi e violenze sull'infanzia*, Ed. Unicopli, Milán, 1982. Cf. también los volúmenes publicados por la Associazione Italiana per la Prevenzione dell'Abuso all'Infanzia.

des del niño (reacción de *regresión* por empatía); dado que esta última forma de reacción se ha alcanzado recientemente y sólo en determinados segmentos de la población está claro que la variación de los modelos de crianza no es igual en todos los países y en todos los medios sociales; así, la relación con la infancia es susceptible aun hoy de una amplia gama de actitudes que van desde el infanticidio a la relación empática. Escribe DeMause: «Cualquier intento de periodizar la historia de la educación infantil debe tener en cuenta que la evolución psicogenética procede con diverso ritmo en las diversas líneas familiares y que muchos padres quedan bloqueados al nivel de modelos históricos anteriores» (p. 68).

La violencia que se sigue ejerciendo aún sobre los niños deriva de la violencia que el adulto sufrió de niño, y así sucesivamente, en una cadena determinista que hunde sus raíces en el pasado, de generación en generación, y que deja pocas esperanzas de que pueda llegarse a la superación.

Como todo esquema interpretativo, éste de la aplicación de principios psicológicos a la historia de la infancia corre el peligro de ser reductivo, «esquemático»; pero leyendo el volumen entero cuidado por DeMause (1974) y los ensayos que siguen al introductorio, trabajos todos ellos bien documentados (de especial interés el de Priscilla Robertson), se advierte hasta qué punto ha intervenido la violencia en la vida infantil y, lo que es mucho más desolador, se constata que la violencia constituye la norma de comportamiento y ni siquiera ha sido puesta en cuestión.

Así pues, si la obra de Aries marcó el momento del descubrimiento historiográfico de la historia de la infancia, la de DeMause intenta recorrer y fundamentar científicamente tal historia.

Un estudio que resulta valioso para el conocimiento de la historia de la infancia en Inglaterra es el de Ivy Pinchbeck y Margaret Hewitt (1969).

Este estudio de sociología histórica, articulado en dos volúmenes, se extiende cronológicamente desde mediados del siglo XVI hasta mediados del nuestro. Su intento es ilustrar la mentalidad y la atención social dedicada a los *young of the [human] species* (vol. I, p. VII); su radio de acción y divulgación alcanza, pues, más allá del ámbito académico de los historiadores de profesión, en el intento metodológico y «pedagógico» de evidenciar el lento proceso de responsabilización que se produjo en la sociedad inglesa ante el destino de la infancia, desde el paternalismo Tudor hasta la última posguerra. La obra estudia la infancia abandonada, los niños ilegítimos, el adiestramiento para el trabajo y el aprendizaje infantil, el castigo y la reeducación del niño «vagabundo y delincuente», las prácticas religiosas. Además, enlazando con los procesos sociales derivados de la industrialización, como la urbanización y el aumento demográfico, la obra relata la historia de una infancia sin derechos y, luego, del lento proceso de su liberación de una vida de explotación y desidia (desde la *Infants Custody Act* de 1839 hasta la *Prevention of Cruelty Act* de 1889).

Resulta interesantes, en el capítulo dedicado al «escolar» las motivaciones que sustentan la creación, en la segunda mitad del siglo XVII, de escuelas para niños pobres (*Charity Schools*), donde la institución escolar aparece como una forma de control (y no de movilidad) social, y donde se subrayan los efectos «positivos» que la disciplina impartida puede tener en la sociedad. La instrucción y las ayudas económicas que ésta implica deben promover la *humility* en los niños y la *thankfulness* en sus padres (vol. I, p. 288). En definitiva, según las dos autoras, si la escuela de los siglos XVII y XVIII (tanto la de los ricos como la de los pobres) se distingue por las muchas horas de trabajo, las escasas vacaciones y la dura disciplina, su misma existencia es la prueba de la diferencia ya establecida «in the natures of the child and the man», en cuanto que «inproviding a separate institution for children, it gives to childhood and independent and recognisable status» (vol. I, p. 297).

Un tema que ha suscitado y sigue suscitando el interés de los estudiosos de la historia de la infancia es el del abandono del niño por la madre o por los dos progenitores en los primeros días, meses o años de vida, y los intentos de la sociedad a lo largo de los siglos para paliar, racionalizar y, en su caso, prevenir tal problema (13).

El medio más expeditivo para desembarazarse de la presencia indeseada y deshonorosa del niño es, como se ha visto, su eliminación, el infanticidio, presentado a veces por los familiares como un accidente casual (asfixia, ahogamiento quemaduras, etc.). La exposición del niño obedece a la misma dinámica de rechazo; pero si en las madres de hijos ilegítimos el desencadenante es el miedo al juicio social, en las parejas que abandonan a sus hijos legítimos desempeñan un papel primario las dificultades económicas y el elevado número de hijos tenidos anteriormente. En este segundo caso, pues, el abandono no significa rechazo del hijo, e incluso los «mensajes del abandono» (Doriguzzi, 1983) que acompañan muchas veces a los niños para un eventual reconocimiento posterior (fragmentos de imágenes sagradas, monedas, medallas o collares), denotan la voluntad de recuperar al hijo una vez el período crítico (carestía, guerra, epidemia).

M. Elisabeth Bianchi Tonizzi (1983) ha establecido, mediante una investigación sobre las variaciones en el precio del trigo durante una serie de años y el número de niños expósitos en el mismo período, una correlación positiva entre los dos fenómenos. También J. Pierre Gutton observaba en su ensayo

---

(13) Sobre la infancia abandonada y los niños expósitos se han preparado también muestras o secciones de ellas: indicamos algunos catálogos: Betri, M.L.-Gosi, R., «Gli "esposti" a Milano: 1700-1968», en *Esposti e abbandonati, documenti e immagini sull'assistenza all'infanzia abbandonata a Milano e in Lombardia*, Assessorati Assistenza e Cultura della Prov. di Milano, 1980; Trisciuzzi y De Rosa (1986); De Fort (1985); más en general sobre los diversos aspectos de la vida infantil: Dalle Nogare L.-Finocchi, L. (directores), *Nasceres, sopravvivere e crescere nella Lombardia dell'ottocento 1815-1915*, Silvana Ed., Milán, 1981.

sobre el pauperismo (14) que «la cronología de los niños expósitos y la de las carestías arrojan un notable paralelismo».

La exposición de niños recién nacidos es una plaga social que se remonta a la Antigüedad y está presente en muchas poblaciones y áreas geográficas. Según Himes (1963, p. 11), no sólo las guerras, sino también los sacrificios humanos, las venganzas familiares, la matanza deliberada o el abandono de los ancianos han actuado de frenos al desarrollo demográfico, al igual que la mortalidad infantil, el infanticidio y la exposición; incluso «en un gran número de sociedades primitivas al infanticidio era la regla». La leyenda de Rómulo y Remo puede servir de ejemplo de lo que ocurría en la realidad (Liberti, 1969).

Los primeros intentos de asistencia a la infancia abandonada están ligados al mensaje cristiano de amor y de caridad hacia otros, ya sean pobres, enfermos o niños abandonados. Ya en los primeros siglos después de Cristo hay personas que se ocupan, siquiera en forma espontánea y no regularmente, de la recogida y el cuidado de los niños expuestos en los más diversos lugares (en las encrucijadas, en las escalinatas de casas nobles, en los atrios de las iglesias, etc.). En torno a los palacios episcopales de las ciudades y alrededor de los conventos en el campo surgen hospicios para los niños abandonados, entre ellos expósitos y huérfanos, lugares de asilo que anticipan ya en los siglos VI y VIII ciertas formas de beneficencia institucionalizada que se difundirán desde el siglo XI.

Según los «hospitales» para ayudar a los peregrinos y a los enfermos; una parte de estas construcciones estaba destinada a la acogida y cuidado de la infancia abandonada; fundados y administrados por órdenes religiosas o por las nacientes autoridades municipales, los hospitales responden a las necesidades de ayuda y asistencia de la población; al tiempo que se reconoce al pobre el derecho a ser reconocido, se impone al rico la obligación de hacer beneficencia (Bruttini, 1984).

El término *brefotrofio* (inclusa) ligado a la función de alimentar a los recién nacidos recogidos, es de origen griego y se atribuye a Justiniano (Liberti, 1969).

El mapa sociogeográfico de los centros de recogida de los niños, de su aparición y difusión, no se ha trazado aún; un primer estudio, dirigido a destacar los aspectos demográficos, es el de Giuliana Da Molin (1981), que se refiere a Italia a partir de 1600; los estudios de carácter local, en cambio, aun circunscritos a una sola institución y su territorio, nos ayuda quizá a comprender mejor el problema en sus dinámicas sociales y en sus puntos geográficos. Claude Delasselle (1975) señala, por ejemplo, que el *Hopital des*

---

(14) Gutton, J.P., *La société et les pauvres en Europe (XVI-XVIII siècles)*, Paris, 1974; trad. it., *La società e i poveri*, Mondadori, Milán, 1977, p. 71; véase también Pullian B., «Poveri, mendicanti e vagabondi», en *Storia d'Italia, Annali I*, Turín, 1978, p. 981-1047.

*Enfants-trouvés* fue creado en París el año 1670; en realidad, el fenómeno de la recogida de niños abandonados y de la creación de «*hospitales*» se remonta en Francia a los siglos VI y VII d. C. En el siglo XII, a ejemplo de Cuy de Montpellier, que funda la orden «hospitalaria» de los Hermanos del Espíritu Santo para la asistencia a los enfermos, a los expósitos y a los huérfanos, la iniciativa se difunde por toda Europa (Bruttini, 1984).

En Italia, la primera casa de recogida, llamada de San Salvatore Xenodochio, surgió por iniciativa del arcipreste Dateo en 787 d.C. (Gorni e Pellegrini, 1974). En Siena se construyó el Spedale hacia 1090, pero sólo en 1298 se abrieron locales destinados expresamente a la asistencia de la infancia abandonada, que alojaron pronto a trescientos niños (Bruttini, 1984). En otras ciudades, como Verona, una misma institución, la Santa Casa, se ocupaba de socorrer a los pobres, enfermos y expósitos, y sólo a finales del siglo XVIII, en un clima de racionalización y estatalización de la asistencia, algunas instituciones se hicieron cargo de diversos tipos de asistencia (Vivani, 1969). En Novara, el hospital llamado Cada Della Carita di San Michele surgió en el siglo XI, pero sólo en documentos del siglo XVI aparecen los niños expósitos como destinatarios y usufructuarios de la asistencia (Martinengo, 1978).

Institucionalizando el problema y creando asilos para el cuidado y la crianza de los niños expósitos (denominados también *inventi*, *trovati* o *trovatelli*, *projectti* o *proietti*, *reietti*, *jettatelli* o *gettatelli*, *innocenti*, *incerti*, *bastardelli*, apelativos que suenan más o menos como un estigma infamante), la sociedad intentó poner remedio a la práctica del abandono. La elevada tasa de mortalidad infantil que se registraba en aquellas instituciones y también entre los expósitos «de nodriza» en el campo, hace comprender, sin embargo, que el remedio (la recogida) no era mucho mejor que el mal (el abandono). A este propósito, Claude Delasselle (1975) ha señalado que el hospicio de los abandonados era un *gouffre* sin fondo donde desaparecía rápidamente la mayor parte de los niños recogidos (p. 187); incluso algunos estudiosos suponen que, al aceptar el abandono, al hacer «normal» esa práctica, los hospicios para niños abandonados servían en realidad de «agencias para el infanticidio», tolerando, convirtiendo casi en un «infanticidio legal» un fenómeno que llevaba con frecuencia a la muerte del niño expósito (Dodi Osnaghi, 1982). En una investigación de tipo demográfico, Carlo A. Corsini (1976, p. 1040) ha indicado cómo los fallecimientos entre los expósitos del hospital florentino de S. Maria degli Innocenti fueron el 77,2 por 100 de los acogidos en los años 1700-1702, el 89,7 por 100 de los acogidos en 1792-1794 y el 53,1 por 100 de los acogidos en 1841.

Para racionalizar más la expulsión social de los niños, apareció a finales del siglo XV la *ruota* o torno (otros nombres italianos: *curlo*, *buca*, *scaffa*). ¿Por qué motivos se adopta este sistema de recogida y en qué consiste? Los niños abandonados en la calle, a la puerta de las iglesias o del mismo hospital *noctis tempore*, por temor de los responsables a ser reconocidos, morían en ocasiones de modo fortuito (o por los rigores del clima o por ser presa de

animales vagabundos) (Gorni e Pellegrini, 1974, p. 114-116); por eso se difundió la práctica de abrir una ventanita en una pared del hospital que giraba sobre sí misma, «capaz», como dicen en 1801 las *Istruzioni generali per gli esposti* en el sur de Italia, «de contener a un niño recién nacido» (De Rosa, 1978, p. 26). En ese vano se depositaba al niño; una campanilla avisaba a las mujeres que velaban en la habitación contigua de la presencia de un niño abandonado; entonces se hacía girar la caja hacia dentro y el niño entraba a formar parte de los expósitos (15).

Generalmente, los niños así expuestos estaban ya bautizados y una «cédula» colgada del cuello indicaba el nombre que se le había impuesto. No era raro que el niño, antes de ser abandonado, fuese dormido con opio para evitar que sus vagidos llamasen la atención. Dada la elevada mortalidad infantil en general y de los niños expósitos en particular (Della Peruta, 1980), sus esperanzas de vida eran mínimas, pero el que lo abandonaba estaba convencido de que en el *brefetorio* recibiría mejores cuidados y educación de los que él podía darle. Escribe G. Da Molin (1981, p. 87): «La mentalidad popular considera legítimo recurrir al *brefetorio* para planificar la composición familiar y limitar el número de bocas». La contracepción y el abandono eran los medios para limitar el número de hijos, no sólo con objeto de evitar una miseria excesiva, «mais pour assumer a une famille moins nombreuse un certain mieux-etre» (Lebrun, 1972, p. 1188).

Durante el siglo XIX fue cada vez más frecuente la acusación de que el torno, por las garantías de anonimato que ofrecía al que abandonaba a sus hijos, favorecía la exposición y fomentaba la disolución de los vínculos familiares. El aumento de los expósitos legítimos hace pensar que la exposición no la practicaban ya las madres ilegítimas como salvaguarda del honor, sino que se utilizaba como un medio para limitar el número de hijos en las familias más humildes. Se popusieron otras formas de asistencia, como la asignación de subsidios a las madres, y se llegó así a la abolición del torno en Milán el año 1875 y posteriormente en toda la península.

La producción historiográfica actual sobre los expósitos analiza sobre todo el período histórico que corre del siglo XVII al XIX, mientras que los estudios sobre las épocas anteriores son bastante limitados. Por este motivo resulta más valiosa una obra de Lucia Sandri (1982) que reconstruye las formas en que se prestaba asistencia a la infancia abandonada en una pequeña

---

(15) Según algunos, la introducción del torno de tamaño pequeño, hecho sólo para acoger a recién nacidos, servía para disuadir de abandonar a los niños de algunos meses o ya destetados por las familias legítimas. En algunos casos, los niños eran introducidos a viva fuerza en el torno, causándoles luxaciones en las articulaciones. En Nápoles se actuaba así por la creencia popular de que el que pasaba por el torno gozaría de una especial protección de la Virgen (Gorni e Pellegrini, 1974, p. 97); para limitar el abandono a sí mismos de los recién nacidos en Florencia, en lugar del torno se utilizaba para la exposición una ventanita con barrotes de hierro que sólo permitían la introducción, a través de sus rejillas, de niños muy pequeños. Para niños más crecidos era preciso recurrir a la oficina de acogida.

ciudad toscana a finales de la Edad Media. Utilizando abundante material inédito, L. Sandri ofrece una imagen cuantitativa de los problemas (número de niños abandonados, tasas de mortalidad, relación numérica de niños y niñas entre los expósitos, salarios de las nodrizas), y un cuadro de los sectores sociales que vivían en torno al hospital determinando en parte el abandono y obteniendo en parte un pequeño lucro de él, favoreciendo a veces, en los casos de niños supervivientes, el reingreso bajo diversos títulos en tal sociedad. La autora intenta la reconstrucción de las biografías de los padres que realizaban el acto del abandono, de los expósitos y de sus nodrizas. Como escribe Giovanni Cherubini en la introducción a la obra: «Sin inútiles sentimentalismos y anacrónicas transposiciones, reivindica... para las gentes humildes el derecho a tener una historia individual además de la historia colectiva, una historia de sentimientos además de la historia de las condiciones materiales de vida, de igual modo que para los pertenecientes a los estamentos superiores» (p. VIII).

Un número de *Quaderni storici* está dedicado a la historia de la infancia abandonada en los siglos XVII y XVIII: *Sistemi di carità Esposti e internati nella società di antico regime*, que tiene el mérito de abordar el tema desde diversos puntos de vista, sobre todo el planteando el problema de la intervención benéfica como práctica ya obsoleta que fue sustituida históricamente por el «derecho al socorro», si bien esto creaba, con las relaciones impersonales que lo caracterizaban, un «elemento de alienación».

El prólogo (*Premessa*), preciso y sutil, de Edoardo Grendi (1983) presenta varios aspectos ligados a la práctica de la «caridad»: la consideración del mérito espiritual que se adquiere recibiendo (el pobre debe expresar su reconocimiento y gratitud) y practicándola (el rico acumula méritos, renunciando en parte a su dinero); la catalogación de los «pobres», partiendo de una taxonomía previa de las necesidades, en la que los niños abandonados comenzaban a conquistar, junto con las mujeres, un puesto importante; por último, un aspecto no menos significativo, la evolución del nexo entre las necesidades del internamiento y los edificios adecuados, entre la afirmación de la idea de segregación y la estructura segregante.

Las estrategias políticas y familiares, los roles de mediación social relacionados con la infancia abandonada y motivados por ella constituyen la base de los ensayos de Sandra Cavallo (1983) y Giovanna Cappelletto (1983). Ambos son fruto de investigaciones realizadas a nivel local; el primero analiza las relaciones entre la institución (Ospedale S. Giovanni de Turín) y la tendencia al recurso a la nodriza en una determinada área geográfica (Canavese); el segundo estudia la acogida de niños abandonados en la Santa Casa di Pietà de Verona. El niño abandonado solía ser «hijo de desconocidos», a menudo era el hijo ilegítimo que la madre dejaba al no poder hacerse cargo de él. En la Santa Casa veronesa, además de las dependencias para las parturientas había un pabellón para las madres solteras, denominadas «veladas»

o, como en Toscana (Bruttini, 1984), «gráficas ocultas», donde podían dar a luz y abandonar al hijo sin desvelar su identidad.

Otros aspectos del abandono aparentemente marginales, pero en realidad muy ligados a la dinámica de las costumbres, a la economía del trabajo y a la estructura social, están constituidos por la diferencia de sexo en la exposición, por las épocas (estaciones) del abandono y por la denominación de los expósitos. Nos limitamos aquí a presentar algunos problemas que se han planteado los estudiosos del abandono como una prueba de la importancia que revestiría su profundización. Por ejemplo, mientras que el sexo no era importante en la exposición de los ilegítimos (la voluntad de abandono precede al parto y es determinante al margen de sexo del recién nacido), la diferencia sexual adquiere un papel relevante en la exposición de niños legítimos por la importancia social atribuida a una descendencia masculina, dada la mayor capacidad laboral de los varones y las dificultades para una familia pobre de «dotar» docorosamente a una hija (Brutini, 1982). De los datos aportados por Da Molin (1981) se desprende la tendencia a una mayor exposición femenina, especialmente en los hospicios de las ciudades; ese predominio de las expósitas debe atribuirse a la fuerza-trabajo potencial representada por los varones y, en sentido contrario, a la carga que representaba la mujer dentro de la economía familiar (p. 115-128).

Conviene abrir aquí un paréntesis acerca del infanticidio y de la sobremortalidad femenina. A propósito del infanticidio, Christiane Klapisch (1973) y Emily R. Coleman (1974) han planteado el problema de una tendencia más marcada a la eliminación de las niñas su crianza era costosa y el gasto no era compensado, como en el caso de los niños, por la prestación laboral; incluso, al casarse, las chicas mermaban la herencia de los hermanos y su posibilidad de formar un hogar).

El historiador francés Gérard Delille (1974) ha observado en el curso de sus investigaciones una sobremortalidad femenina a partir del primero o segundo año de vida y la explica por la diferencia de alimentación entre niños y niñas. De hecho el destete de las niñas se producía antes que el de los niños; además, se reservaban los mayores cuidados dietéticos (alimentos más ricos) al primer hijo varón. Todo esto, según Delille, debe considerarse, «de modo global», como una inferioridad general de la mujer en todos los campos de la vida cotidiana y de la vida social», uno de cuyos aspectos era la soledad y la marginación de la mujer, incluso adulta; no es un azar que las mujeres «fuesen mayoría entre los mendigos» (p. 275-279).

Un dato que afectaba negativamente a las expósitas aparece también subrayado por Corsini (1976, p. 1003): se trata del fenómeno de la restitución de los expósitos a las familias de origen que las reclamaban: en el momento de entregarlos a los padres, la edad era inferior para los niños y superior para las niñas, señal de que los primeros eran buscados antes que las segundas.

Otro aspecto especial del abandono es que no se producía en todos los

períodos del año, sino según ritmos bastante recurrentes que correspondían a los ciclos estacionales del trabajo agrícola y a la capacidad de subsistencia material. La mayor afluencia de expósitos se registraba en primavera, en el trimestre marzo-mayo, y correspondía a la penuria anterior a la cosecha y a las migraciones estacionales de la mano de obra campesina. Pero si esta mayor proporción de niños abandonados parece proceder, en el sector de los hijos legítimos, de las mayores dificultades económicas de las familias en ese período del año, cabe aventurar la hipótesis de que los abandonados primaverales correspondiesen al fruto ilegítimo de amores estivales favorecidos por el trato y la promiscuidad durante los trabajos del campo (Bianchi Tonizzi, 1983).

Otra peculiaridad del abandono consiste en la denominación de los expósitos, denominación que varía en las diversas zonas geográficas y en los distintos períodos históricos. Los apellidos impuestos de oficio a los niños abandonados variaban de una institución a otra, pero muchas veces representaban un estigma infamante para su portador: en Milán se los denomina *Colombo*, en Florencia, *Degli Innocenti*, *Innocenti*, *Nocenti*, *Nocentini*; en Siena, *Della Scala*; en Roma, *Proietti*; en Nápoles y en el Mezzogiorno *Esposito*, *Degli Espositi*, *Del Frate*, *Del Prete*; en ciertos apellidos se subraya la «paternidad pública» de los expósitos: *Dio*, *Casadei*, *Di Pieta*, *Casa Grande*. A nivel popular se les aplicaban apelativos curiosos; por ejemplo, en la zona meridional se los llama *figli della Madonna* (hijos de la Virgen); en Trieste, *figli di Sua Maesta*, y, más francamente, *figli dei soldati* (*Militarkinder*) (Trisciutti e De Rosa, 1986).

La costumbre de dar idéntico apellido a los expósitos de una misma institución producía en definitiva confusión y creaba prejuicios. En Toscana se prohibió ya en 1817 dar a los expósitos un apellido que recordase su «origen vicioso» (Bruttini, 1984, p. 23); la gente, por su parte, solía llamarlos con «términos deshonorosos» (Viviani, 1969, p. 24). Al niño expuesto había que darle un apellido que no indicase su condición de tal, que no evocase la idea de indecencia o ridículo y que no se confundiera con los apellidos de familias ilustres.

Rocco Liberti (1969), en un artículo dedicado a los «hijos de nadie» en Calabria, recogió un gran número de apellidos dados a niños abandonados, fruto de fértiles fantasías y tomados de la historia patria en diversos momentos históricos. Abarcan desde Eugenia Orsini (1860) hasta Santo Quintino (1885), Giovanna Libia (1912), Pasqualino Piave (1919), etc. Algunos apellidos se refieren a nombres de santos, de personajes de la historia de la literatura y del arte, a países y ciudades.

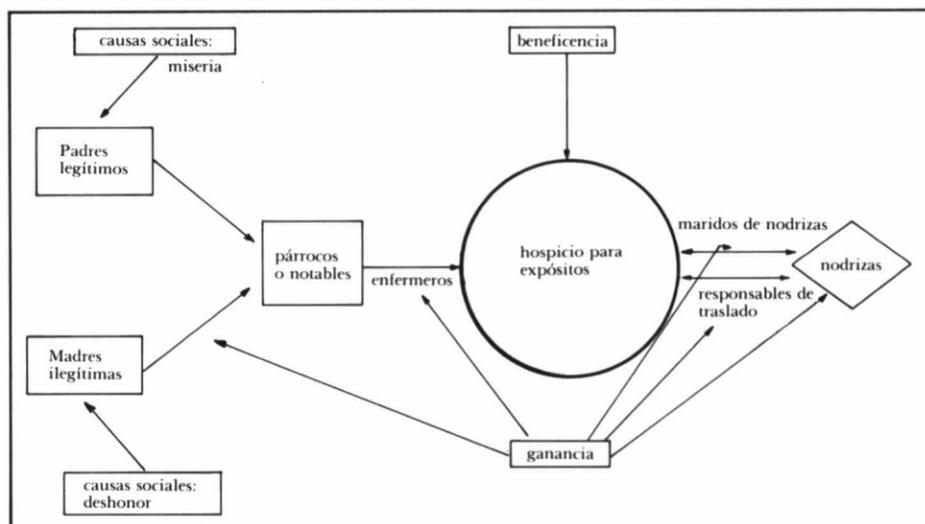
Las causas principales del abandono se conocen suficientemente (ignorancia y desconocimiento del niño como ser humano digno de respeto, inferioridad familiar y social de la mujer, situación de grave miseria económica de la población); sobre los períodos y las modalidades hemos hecho ya algu-

nas indicaciones; interesa también considerar, aparte el dato del abandono, el papel desempeñado por las instituciones y por la red de mediadores en el complejo proceso de la asignación, situación en la que el niño está en el centro, pero como objeto de cambio, como elemento económico de cuya gestión las mujeres están excluidas, salvo en la aportación biológica; como veremos, en efecto, la mujer es madre, comadrona y nodriza, pero su destino y el de la infancia dependen de las decisiones masculinas.

Si se ha hablado de «degollación de los inocentes» a propósito del abandono y de la mayor mortalidad «recurso de los expósitos» para referirse a la entrega a la nodriza, sí es cierto, como recuerda S. Cavallo (1983, p. 402), que en una humilde economía local de tipo agrícola la crianza de la nodriza constituía una fuente de ingresos importante (tres o cuatro años del salario de una nodriza equivalían a la dote pagada comúnmente por las clases más pobres para casar a una hija). También Carlo Gatti (1983, p. 24) señala cómo en zonas agrícolas donde regía una economía de autoconsumo, la institución de la nodriza era frecuente porque las familias se interesaban por una actividad que equilibraba la balanza familiar.

Desde las comadronas hasta los amigos de la familia que llevaban al niño al párroco o a los notables para que fuera acogido en la institución de asistencia, desde la enfermera que lo presentaba hasta los dirigentes de la institución, y desde los sacerdotes de zonas elegidas para la crianza hasta quienes trasladaban al niño a su destino y hasta los maridos de las nodrizas, que servían de enlace con el hospicio, el niño pasaba por varias manos (cf. tabla 1);

Tabla 1. Generalización del proceso de abandono y tutela.



*Fuente:* Tabla resultante de diversas lecturas; en particular: Peyronnet (1976), Sandrin (1982), Cappelletto (1983), Cavallo (1983).

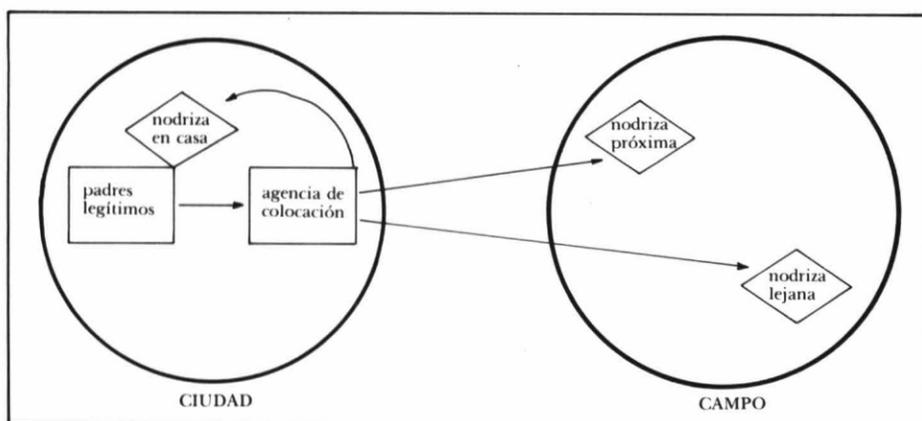
entraba en la institución procedente de zonas periféricas o urbanas y salía de ella para ser remitido a zonas salubres y, sobre todo, lejanas de los lugares donde era recogido (aflora siempre la preocupación del incesto para los hijos de padres desconocidos).

A propósito del destino geográfico de los niños confiados a nodrizas directamente por las familias (según un uso social que se practicó ampliamente entre los estamentos urbanos durante el siglo XVIII), se ha hecho notar cómo la distancia entre la residencia de los padres y la de la nodriza solía ser inversamente proporcional al grado de riqueza familiar. De hecho, el que podía pagar más, podía contar con nodrizas más próximas (incluso en casa), y el que pagaba poco tenía que enviar el niño más lejos; como la casa de la nodriza era a menudo fuente de mortalidad (falta de higiene, de alimentación, variaciones climáticas), el niño que era llevado a menor distancia tenía mayores probabilidades de sobrevivir; además, la proximidad permitía a la familia de origen visitarlo más a menudo y ejercer un mínimo de vigilancia sobre la labor de la nodriza (cf. tabla 2).

Una obra de Maria Grazia Gorni y Laura Pellegrini (1974), dedicada a la historia de la infancia abandonada en Italia durante el siglo pasado presenta los criterios de selección adoptados por el hospicio milanés de S. Caterina. Los distritos que absorbían el mayor número de expósitos eran los de economía principalmente agrícola y donde la fuerza-trabajo de los expósitos podía utilizarse más fácilmente desde la más tierna edad.

La entrega de los expósitos a la nodriza no era, pues, un hecho que se agotase con la muerte o con la devolución del niño ya destetado a la institución. Interfieren otros problemas; en primer lugar, la formación, en algunos casos, de lazos afectivos entre la nodriza y el niño, con la acogida consi-

Tabla 2. Nodriza.



Fuente: Tabla resultante de diversas lecturas; en particular: Daleselle (1975), Badinter (1980), Gatti (1983).

guiente de éste en el ámbito familiar. Un aspecto importante y recurrente en la entrega del expósito, ya fuese desde un principio o cuando se hallase en edad laboral, a cualquier familia de agricultores o de artesanos era el relativo a la garantía y salvaguarda de la moral en el seno de esta última. La familia que se hacía cargo de los expósitos tenía la obligación de educarles y prepararles para el trabajo supliendo a los padres. Por eso los hospicios preferían colocar a los niños «en el campo», donde se suponía que la moral era menos «depravada» y no había «ocios ni lujo», y, en caso de colocarlos en ciudades, elegían casas de artesanos que pudieran enseñarles un oficio. Por otra parte, la vida de los expósitos que empezaban a trabajar de adolescentes en un taller o en el campo no difería de la de otros muchachos y muchachas que las familias respectivas confiaban o cediesen por motivos análogos. Aunque se insistiera en la enseñanza de la moral cristiana y en la preservación de las costumbres, la realidad era la de un trabajo duro y una explotación de menores que constituía la norma en los códigos del orden social.

Los intelectuales italianos de finales del siglo XIX no dejaron de señalar, como observa Angelo Semerato (1980) en un original ensayo sobre *Infanzia e Istituzioni in Terra d'Otranto*, cómo el expósito quedaba «indefenso frente a la codicia y la brutalidad de las personas extrañas con las que convivía» (p. 43); pero, al mismo tiempo, los *Regolamenti* que disciplinaban la labor de la nodriza (Semeraro cita uno en vigor en Lecce el año 1888) insisten siempre en que se prepare a los niños a una «vida honesta y laboriosa» como «medida preventiva de defensa social» (p. 17). Partiendo de una amplia documentación de archivo, el autor traza un cuadro dramático de la exposición y de la asistencia a la infancia abandonada en Lecce y en Taranto. Analiza también el debate en favor de la institucionalización de los expósitos después del primer período de vida, ya que, abandonados a sí mismos «y vagando por los caminos a su antojo», acababan llevando una «vida depravada» (p. 7). En lugar de las «nodrizas pagadas» y de una vida de miseria y de explotación, se propone como alternativa la acogida de los expósitos en *brefotrofi* y orfanatos, donde la educación e instrucción preparen a los niños para el reclutamiento militar y para el trabajo de la tierra, y la preservación de la pureza de las niñas, «hijas de la desgracia», custodiándolas hasta los dieciocho años. De hecho, como observa el autor, mientras que se indica la necesidad de instruir a los muchachos en las artes, en los oficios y en la agricultura, a las muchachas sólo se ofrece como aportación positiva su segregación de una sociedad que pronto las hubiera corrompido (p. 12-13). En realidad solía considerarse a los expósitos como sujetos en riesgo, víctimas o propensos (por una ambigüedad que se atribuía en parte a sus orígenes) al «virus» de la delincuencia o de la prostitución, vicios de los que sólo el trabajo parecía capaz de salvarlos.

En un estudio sobre la condición infantil en la sociedad de Parma durante el siglo XVIII, que aborda entre otras cosas los aspectos sociales cuantitativos del fenómeno de la infancia, el grado de conciencia existente al res-

pecto, la presencia de organismos asistenciales, las instituciones escolares y el trabajo de los menores, Roberto Lasagni (1979) muestra cómo, cualquiera que fuese la edad de los muchachos (en general oscilaba entre los 7 y los 11 años) y su tipo de trabajo (los niños de ciudad ejercían, sobre todo, el oficio de peluquero, sastre, zapatero, hilador o tejedor, herrero o calderero, carpintero), los horarios establecidos preveían que trabajasen «tanto como los otros operarios (doce horas al día) y con un salario obviamente más bajo» (p. 147). Este sistema coercitivo y agobiante quedaba mitigado en las pequeñas empresas artesanales de explotación familiar, donde la relación entre el patrón y el muchacho trabajador era de tipo paternalista, y donde aquél enseñaba a los jóvenes las reglas de trabajo, pero también las reglas de vida. Un edicto de 1780 contra la explotación indiscriminada urgía «a cada patrón de taller procurar el progreso de sus aprendices haciendo de ellos útiles para la profesión y para su mantenimiento futuro, a tratarlos con humanidad afectuosa y animarlos pacientemente, dada su impericia en el arte que están aprendiendo; a guiarse, en fin, en el trato con los principiantes por las máximas y los sentimientos de un buen padre de familia» (p. 147).

Se insistía, pues, en un tratamiento más humano de los muchachos por parte de los patronos; pero la figura del jefe de taller estaba fuertemente cargada de autoridad profesional, moral y social, y al joven incumbía aceptar una relación subalterna para no verse marginado de una organización socioeconómica que constituía el sistema de vida reconocido. El aprendizaje se producía mediante la identificación del joven con su patrón, que era para él un punto de referencia; no se trataba de una simple conducta imitativa, sino de la interiorización de valores y modelos existenciales, vividos como positivos, en proyección, para su propio futuro.

Carlo Pancera (1979) escribe en un breve pero interesante ensayo: «En el caso específico del trabajo de los menores durante el siglo XVII (...), el proceso de socialización representaba para el joven el paso lento de una primera fase "pre-laboral" a un ingreso pleno en un arte u oficio específico; esto significa que, mientras por un lado había una presión condicionante, incluso represiva, por parte del maestro, por otro lado el aprendiz se identificaba con los valores que se le proponían, aceptando gradualmente su propia condición actual y las perspectivas implícitas en ella» (p. 79).

El *maitre de metier* es mucho más que un *instructeur*, escribe Juan de Viquerie (1978); posee, como los mismos padres, «le droit de correction (que permite pegar a los hijos, expulsarlos de casa e incluso hacerles encarcelar)» (p. 22-25). El patrón podía, pues, castigar, y esta facultad le venía directamente del derecho paterno; él debía, en efecto, «gouverner l'apprenti et l'élever en la religion catholique»; el joven, en compensación, formaba parte de su familia y debía ser un servidor fiel de ella, defender sus intereses y no divulgar sus secretos (p. 303).

En cambio, la no aceptación de las reglas sociales, la falta de integración,

hacían saltar automáticamente los mecanismos de castigo y de marginación. Para los expósitos de uno u otro sexo, las medidas de represión eran inmediatas: en la Toscana granducal las muchachas, para tener una dote y casarse, debían presentar un certificado de buena conducta, y los muchachos «que no se mostrasen inclinados a dedicarse al ejercicio de algún arte u oficio» eran reclutados coercitivamente en la milicia (Bruttini, 1984); en la Italia septentrional, bajo el dominio napoleónico, se dispuso que los expósitos que después de cumplir los 11 años no hubieran encontrado una colocación definitiva, quedasen asignados al mando militar para ser tambores o pífanos» (Martinengo, 1978, p. 41).

Los que escapaban a las mallas de este control social o quedaban marginados por la sociedad iban a engrosar el ejército de los vagabundos, mendigos, desarraigados de la tierra, incapaces de seguir las reglas (aprendizaje y de productividad) que regían el orden social. De hecho, las acusaciones habituales que los tribunales hacían a los vagabundos eran las de no trabajar de modo continuo, ejercer diversas actividades o ser molestos, intemperantes; sólo en casos más graves se les acusaba de ser violentos o viciosos, de vivir o sobrevivir del hurto. En Venecia, durante el siglo XVIII, se condenaba a los vagabundos al reclutamiento forzoso en la milicia; con este objeto se creó a finales de siglo un cuerpo de *travagliatori* para ser utilizados en las obras públicas de Dalmacia y en Levante. Las penas impuestas a los vagabundos solían ser graves, como señala Francesca Maneghetti Casarin (1984, p. 229), para que sirvieran de aviso a la juventud, demasiado «inclinada al ocio y al vicio». En Toscana, para combatir la carestía y el consiguiente desplazamiento de las poblaciones montañosas y rurales a la ciudad, el gran duque Pietro Leopoldo autorizó en 1767 la realización de obras viales y fluviales donde pudiera emplearse la población indigente, y esto, como escribe Luigi Cajani, «para ligar a los pobres a las comunidades de residencia y facilitar su control» (1982, p. 191-192); entre la mano de obra local había que reclutar también a los menos fuertes, a «braceros débiles por la vejez y la tierna edad» (p. 192), que recibían un salario en proporción al trabajo realizado.

El trabajo era, pues, fuente de normalización social y modelo ético-pedagógico que influía tanto en la sociedad como en las instituciones reeducativas. Por algo los cultivadores decimonónicos de la *scienza paupertaria*, como Genovese y Romagnosi, proponían la construcción de «casas de trabajo», es decir, centros públicos para el trabajo forzado de los indigentes (Cerami, 1979) y, en particular, de chiquillos miserables y ociosos, reacios a todo trabajo honesto, cuya existencia se consumía en las tabernas, en las calles y en las plazas, y a los que era preciso reeducar «aficionándoles al trabajo» (Rossi, 1983, p. 45).

En el panorama protoindustrial italiano, sobre todo en Lombardía, en el período histórico que transcurre desde 1750 a 1860, durante una etapa de acumulación denominada primitiva» (Ballestrero e Levrero, 1979, p. 8), exis-

tía una situación de «cuasi vagabundeo» de la clase obrera textil desarraigada de la tierra; por entonces el uso intensivo de niños y niñas de «dedos ágiles» empezó a denominarse «trata de niños blancos» (p. 21). El vagabundeo endémico fue una respuesta en negativo a la normalización operada con la explotación de la vida fabril, y representó una rebelión contra el trabajo como integración social, en parte por una dificultad real de inserción en los nuevos procesos productivos, regulados por necesidades distintas y en los que el criterio del tiempo era diferente al utilizado en el campo, donde los trabajos estaban ligados al ritmo lento de los ciclos estacionales (16). Con la llegada de la revolución industrial se empleó cada vez más al niño o al muchacho en trabajos fabriles; se le acostumbraba a obedecer para hacer de él un trabajador dócil y sometido y para sustraerle, como escribía el conde C. Ilarione Petitti di Roreto en 1841, «a una vida trashumante y ociosa» (17). Pero quizá no siempre fuera su vida así: en unas páginas todavía hoy sugestivas, John Dewey (18) subrayaba, a finales del siglo pasado, los efectos educativos de la distribución del trabajo en el ámbito doméstico, la creación de «hábitos» de orden y destreza, el sentido de responsabilidad que el muchacho adquiriría al realizar una tarea precisa que era necesaria en la economía familiar, mucho más que el trabajo despersonalizante de las industrias.

La modernización, la ruptura de un sistema de vida patriarcal, desgarró además el tejido de las relaciones jerárquicas dentro de la familia y generó lo que John R. Gillis (1974, p. 51) ha llamado «juventud inquieta».

Haciendo referencia al obrero «mercader de esclavos», es decir, vendedor de las prestaciones laborales de la esposa y los hijos, según Marx (19), Jean Sandrin (1982) habla de la preparación precoz de los niños para el trabajo en la fábrica y se pregunta si «les parents sont-ils des négriers?» (1982, p. 107); la explotación del trabajo de los menores no era sólo una práctica de los industriales, sino también de las familias, en cuya economía el salario de los hijos resultaba muchas veces insustituible.

El grave problema de la inestabilidad del núcleo familiar como consecuencia del duro trabajo de fábrica, del empleo en él de mujeres y niños, y de

---

(16) Cf. Le Roy Ladurie, E., «Il clima: la storia della pioggia e del bel tempo», en Le Goff J. y Nora P. (director), *Faire de l'histoire*, París, 1974; trad. it., *Fare Storia*, Einaudi, Turín, 1981.

(17) Petitti di Roreto C.I., *Sul lavoro dei fanciulli nelle manifatture*, Turín, 1841, recogido en id., *Opere scelte* (director G.M. Bravo), Einaudi, Turín, 1969.

(18) Cf. Dewey, J., *The School and Society*, Chicago, 1899; trad. it., *Scuola e Società*, La Nuova Italia, Florencia, 1949, p. 4-6.

(19) Cf. Marx, *Il Capitale*, libro I, trad. it., di D. Cantimori, Ed. Riuniti, Roma, 1964, cap. XIII, p. 439. Según Marx, la demanda de trabajo infantil suele asemejarse, aun en la forma, a la demanda de esclavos negros. En las mismas páginas señala la alta mortalidad infantil existente durante los primeros años de vida entre los hijos de los obreros, debida en buena parte a las malas condiciones de vida y de trabajo de las madres; a este propósito habla también de «alojamiento» materno, de muerte por inanición y de «envenenamiento intencionado» de los recién nacidos con sustancias opiáceas (p. 441).

la desocupación masculina consiguiente lo había analizado ya en tono reivindicativo Engels (20) en su ensayo *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. Viviendo en establos y en medio de una suciedad impresionante, enviados a trabajar desde la más tierna edad (Engels habla incluso de niños de dos a tres años empleados en las minas), los niños crecían faltos de todo cuidado, y los que lograban sobrevivir alcanzaban muy pronto la autonomía; frecuentemente se sentían explotados por sus padres, que, por falta de trabajo, vivían a veces a sus expensas. Escribe Engels: «Los niños no se sentían unidos a sus padres por ningún vínculo de deber o de afecto»; sin horarios, fuera de todo control familiar, una vez terminado el extenuante trabajo, en lugar de volver a su casa-tugurio, permanecían juntos en pequeñas bancas y merodeaban como vagabundos.

Tales descripciones, que subrayan la miseria, el desorden y la explotación, dan a conocer el arduo proceso que siguió la dignificación de la infancia en los diversos períodos históricos y en los diversos estratos sociales.

Dina Bertoni Jovine (1963), que tuvo el mérito de figurar entre los primeros especialistas interesados por estos problemas en Italia, señalaba en su libro *L'alienazione dell'infanzia* cómo debido al retraso en el inicio y el desarrollo del proceso industrial, el trabajo de los menores y la explotación de éstos se centraron en el mundo rural, si excluimos los niños empleados en las minas de azufre de Sicilia y en la industria textil del Norte. La autora subrayaba, en cambio, el vagabundeo infantil y la explotación de la mendicidad (trata de niños).

Con la unidad italiana, el Parlamento hubo de pronunciarse sobre el fenómeno generalizado del vagabundeo de menores; el fenómeno era imputable en parte a personas sin escrúpulos, trashumantes «profesionales», que compraban o alquilaban a las familias, en la provincia de Caserta o en Basilicata, niños y niñas que luego utilizaban en Francia, Inglaterra o Estados Unidos en «oficios ambulantes» que servían de tapujo a la mendicidad para provocar la compasión (Ferrari, 1985). También en esta ocasión se insistió en la necesidad de prevenir el «vergonzoso tráfico» creando «asilos de infancia y escuelas de trabajo para niños abandonados» (p. 92); es evidente, sin embargo, que muchas veces eran las tristes condiciones de vida las que provocaban la indiferencia de los padres hacia sus hijos.

Si el cuento de Pulgarcito y sus hermanos abandonados, «extraviados» en el bosque por sus padres, que no tienen para darles de comer, representa un abandono de los hijos cruel, pero motivado por la miseria, ciertas novelas infantiles del siglo XIX, que describen a vagabundos, organilleros y niños en busca de su familia, presentan un final feliz (el reencuentro de la madre, por ejemplo) que da seguridad y felicidad al pequeño lector, pero que no refleja

---

(20) Cf. Engels, F., *La situazione della classe operaia in Inghilterra*; trad. it. di R. Panzieri, Ed. Riuniti, Roma, 1978, pp. 266, 268-69, 276.

la realidad, mucho más dura y brutal. Con todo, aparte de su compasión hacia el explotado, la sociedad quería redimir al niño pobre: para la mentalidad burguesa, basada en el carácter sagrado de la propiedad, el muchacho marginado se convertía en el «rapaz abandonado», el ladronzuelo, el asocial al que era preciso castigar, neutralizar, encerrar (Rossi, 1983).

Las desigualdades sociales llevan consigo un inevitable destino de inferioridad; lo hemos visto en el caso de los expósitos, pero es aplicable a los hijos de las clases más pobres y explotadas: la diversidad significaba a menudo marginación y ésta provocaba a su vez la desviación social; en estos jóvenes, los mecanismos de autodefensa derivaban a veces en abierta rebeldía y luego en un incremento de la delincuencia, lo que venía a confirmar las teorías positivistas basadas en las férreas leyes biológicas de la herencia (Chevalier, 1958). No nos parece un azar que en Trieste, por ejemplo, el año 1871, junto a la institución que prestaba los servicios de asilo para los abandonados se construyera un reformatorio (Fabi, 1980, p. 37).

Escribe Roberto Audisio (1985, p. 197), a propósito de la «Casa di educazione correzionale pei giovani discoli di Torino»: «Ocho horas diarias de trabajo en común, en silencio absoluto, instrucción elemental, servicios religiosos, aislamientos nocturno y un mecanismo sabiamente dosificado de premios y castigos debían transformar a aquellos muchachos díscolos en trabajadores avezados a la dureza, a la sobriedad, a la obediencia, a la paciencia y al esfuerzo metódico y periódico». También en Francia, a mediados del siglo XIX, comienza la organización de colonias agrícolas para el *redressement des enfants*; los medios usuales para alcanzar este fin eran las recompensas y los castigos y la creación de condiciones de emulación entre los muchachos (Ostenc, 1985).

Esto es lo que respecta a la infancia «peligrosa» (De Fort, 1985). Para la infancia «normal», en cambio, se pone en marcha la institución escolar y, antes de ella, todos los centros (asilos, parvularios) dedicados al cuidado físico y moral del niño pequeño y menos pequeño (Catarsi e Genovesi, 1985). A mediados del siglo pasado se produjo en Italia, según Marcella Rossi (1983), el «esbozo de un plan de “educación” de las clases populares para su inserción en los esquemas del desarrollo capitalista mediante la asistencia a la infancia y la escolarización /...). Dentro del espíritu de la nueva ciencia social, que considera la “ignorancia” como la causa principal de la delincuencia, la institución educativa pasa a ser un aparato básico de la ingeniería social». Se han realizado importantes estudios sobre los procesos de alfabetización en los Estados modernos y sobre el inicio en Europa de los diversos sistemas escolares nacionales (21), y en ellos se subrayan los aspectos filan-

---

(21) Damos a continuación algunas referencias, no exhaustivas, sobre tan amplia temática. Sobre los procesos de alfabetización de Europa, cf.: Cipolla, C.M. (1969), *Literacy and Development in the West*, Harmondsworth Midd.; trad. it., *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Utet, Turín, 1971; en Francia: Furet, F.-Ozouf, J., *Lire et écrire*.

tropicos e ilustrados propios de las distintas fases de desarrollo (desde el asociacionismo privado hasta la legislación pública); sin embargo, creemos que suele infravalorarse uno de los factores principales que determinaron la institucionalización de la infancia mediante la escuela, a saber, la necesidad de separar a los niños del contexto social de procedencia para transformarles y hacer de ellos el soporte integrado de un nuevo sistema político-económico. Inicialmente, pues, los fines de tal operación no eran únicamente culturales o profesionales, sino formativos, de orden social, al considerar la infancia como una categoría incómoda, libre, «salvaje», anárquica, que era preciso disciplinar, orientar hacia el aprendizaje, la salvaguardia y la difusión de los valores burgueses de producción, ahorro y progreso (Foucault, 1976). El control del cuerpo se convirtió en obsesión; era creencia común que cada momento del día (y de la noche) del niño debía ser objeto de control, de educación, para proteger su inocencia y preservarlo del mal.

Refiriéndose a la ambivalencia existente en la concepción que los ilustrados tenían de la educación, observa este propósito D. De Vigili (1982, p. 51): «Decir que la infancia es la edad de la inocencia no ha significado nunca la aceptación de la conducta infantil en todas sus manifestaciones por su inocencia, sino que los adultos que se ocupaban legalmente de la infancia estaban dispuestos a reconocer como expresiones legítimas del niño únicamente aquellos comportamientos que ellos considerasen como inocentes».

Si la creación de las guarderías infantiles, si bien como instrumentos de custodia más que pedagógicos (Tomasi, 1978), ha constituido una ayuda para las madres trabajadoras y, más en general, para las familias indigentes, en la medida en que ha representado de hecho una prevención del abandono, que se había convertido en práctica común, la escuela, junto con el ejército, los hospitales y las cárceles, integra el proceso moderno más general de *renfermement* de los pobres y o, más exactamente, de las clases subalternas. La creación de una institución escolar generalizada y obligatoria para todos es, pues, la expresión real, para bien y para mal, del «descubrimiento de la infancia», de su valoración, pero también de la necesidad para la incipiente sociedad industrial de conformar a sus miembros más jóvenes para servir a sus propias necesidades y fines.

Un estudioso francés, Maurice Crubellier (1979), ha dado especial relieve a estos aspectos de la institucionalización infantil mediante la escuela y su disciplina. «Il est sur —escribe— que l'école a été historiquement autre chose que la norme de l'éducation et qu'elle a plutôt été le moyen choisi par la société bourgeoise ou industrielle ou capitaliste... pour former, c'est-à-dire a

---

*L'alphabétisation des français de Calvin a Jules Ferry*, Les éditions de Minuit, Paris, 1977, 2 vols.; en Italia: Vigo, G., *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, ILTE, Turín, 1971. Sobre el inicio de los sistemas educativos nacionales en Inglaterra, Francia e Italia remitidos a las obras de Musgrave (1967), Lawson y Silver (1973), Frost (1968), Tomasi y otros (1978) y Santonio Rugiu (1979).

la fois pour informer et pour conformer une jeuneuse qu'elle voulait adapter a son fonctionnement, intégrer a ses mecanismes» (p. 6).

En la Italia liberal, el destino de la infancia está caracterizado por la «privatización» y la explotación (Becchi, 1979, p. 42; Cambi, 1985, p. 9); por un lado, en efecto, la familia burguesa protege cuidadosamente a sus hijos y, por otro, la familia proletaria contribuye a la explotación de los suyos; como escribe Egle Becchi, «en la familia obrera, los hijos son alienados precozmente en el proceso productivo; en la familia burguesa... se exaspera el autoritarismo del padre hacia la prole y hacia la madre» (1979, p. 46). Pero el niño burgués y el niño proletario, pese a los diversos estilos de vida inherentes a su crianza y su desarrollo, el primero con una formación (escuelas, maestros, libros, juguetes) hecha a medida para él, el segundo compartiendo con los mayores, en la familia o fuera de ella, una existencia de miseria, esfuerzo y violencia, están unidos por un destino social común: en ambos casos las normas existenciales aparecen trazadas, a través de los estudios o de la preparación laboral, por la intervención directa, cada vez más estrecha y personal, de los adultos.

Es innegable que en este acercamiento de los adultos a la infancia, en esta voluntad de mejorar sus condiciones, de insertarla en la vida comunitaria, de formarla como futura clase dirigente o como clase trabajadora capacitada, se observa una atención nueva y un interés diferente y, en ciertos casos, una mayor ayuda, pero también un aumento del control y de la inhibición. Es cierto que se empieza a condenar la violencia física aplicada a la infancia, pero al mismo tiempo se ejerce aquélla de un modo más sutil y no menos peligroso por la vía psicológica.

El supervisor de la conducta era el maestro, que además y quizá por encima de la instrucción debía enseñar la moral, la «buena educación», el respeto, el orden y extendía su control más allá de los muros escolares, vigilando la conducta cotidiana de los niños. Tanto el maestro ignorante y tosco de la más apartada aldea como el que poseía una cierta preparación pedagógico-didáctica y enseñaba en los barrios distinguidos de la ciudad, tenían la obligación de vigilar, censurar o castigar el comportamiento de sus alumnos; al evaluar a un muchacho, se tenían en cuenta, más que su «aplicación en el estudio» o su rendimiento, su «conducta moral», sus hábitos buenos o malos (22).

La infancia, «normalizada» en el complejo dispositivo de vigilancia representado por la familia, la escuela y el trabajo, busca lógicamente una existencia alternativa en la fuga o en los sueños (Becchi, 1984, p. 717), una existencia que el personaje de Collodi (tan querido por los niños) resume ejemplarmente así:

---

(22) Sobre la función de control social desempeñada por los enseñantes, cf. mi obra *Gonfalonieri, maestri e scolari in Val di Cornia*, Angeli, Milán, 1985.

«... Yo sé que mañana, al amanecer, me iré de aquí, porque si me quedo me ocurrirá lo mismo que a todos los otros chicos: me mandarán a la escuela y, quiera o no, tendré que estudiar; y yo, francamente, no tengo ganas de estudiar y me divierte más correr detrás de las mariposas y subirme a los árboles a coger las crías del nido...

—Y si no te gusta ir a la escuela, ¿por qué no aprendes al menos un oficio para ganarte honradamente un pedazo de pan?

—¿quieres que te lo diga? —replicó Pinocho, que empezaba a perder la paciencia—. Entre todos los oficios del mundo no hay más que uno que realmente me guste.

—¿Y ese oficio sería...?

—El de comer, beber, dormir, divertirme y hacer el vago de la mañana a la noche» (23).

Como señalábamos al principio, es difícil narrar la historia de la infancia, tanto por el peligro de relatar sólo la historia de las condiciones materiales de vida como por la impalpabilidad, la dispersión histórica de la relación adultos-niño en que se basa; sin embargo, como hemos visto, se han hecho diversos intentos y desde diferentes perspectivas (24).

Aún más problemático es, sin duda, el acceder a las zonas ocultas de nuestra «no historia de la infancia» (Becchi, 1984), aquellos lugares del mundo infantil alternativos y diferentes que el adulto, o bien recuerda en forma muchas veces, adulcorada (para el uso de los aficionados a los productos literarios) o bien rechaza por miedo a la propia infancia o simplemente no recuerda, porque la infancia es un período de la vida «irrelevante», que pasa sin dejar aparentemente ninguna huella\*.

---

(23) Cf. Collodi, C., *Las aventuras de Pinocho*, cap. IV.

(24) Entre las muchas publicaciones existentes, señalo los catálogos de ferias del libro dedicadas a:

- Infancia espacios habituales: *Il bambino e la sua cultura nella Padova dell'Ottocento*, «Introduzione» de Bernardinis, A.M., Ayuntamiento de Padua, 1981;
- juegos y juguetes: *Il trascorso presente: Bambole, Giocattoli, Automi*, Marsilio Ed., Ayuntamiento de Venecia, 1982; *Il paese del balocchi. Giochi e giocattoli per piccoli e grandi dal XVIII secolo al futuro*, Colorno, Ed. «Una città costruisce una mostra», 1983; *Come giocano giocavano. Giochi e giocattolo 1750-1960*, Ayuntamiento de Milán, 1984;
- atuendo: *I principi bambini. Abbigliamento e infanzia nel Seicento*, Centro Di, Florencia, 1985. Sobre este tema véase también la obra dirigida por Gandini L., *Dimmi come lo vesti. Ricerca sull'abbigliamento infantile*, Emme ed., Milán, 1984;
- poesía: *Il gioco della rima: poesia e poeti per l'infanzia dal 1700 ad oggi*, Ayuntamiento de Roma ec., 1984.

---

\* Este artículo apareció originalmente en *Scuola e Città*. Se publica con autorización del Editor.

## BIBLIOGRAFIA

Los títulos indicados en la bibliografía se limitan a publicaciones o traducciones en lengua italiana y, en algunos casos, en francés e inglés. Siempre se reproducen al principio los títulos, los lugares y las fechas de ediciones originales. Las referencias bibliográficas no concernientes específicamente al tema se ofrecen en las notas.

- ARIES, Ph. (1979): *Infanzia*, Enciclopedia Einaudi, vol. VIII, Turín.
- AUDISIO, R. (1985): «Assistenza e internamento. Il caso di Torino: il correzionale per i giovani discoli», in LEVRA, U. (dir.), *La scienza e la colpa*, Electa, Milán.
- BADINTER, E. (1980): *L'amour en plus*, París; trad. it., *L'amore in piú. Storia dell'amore materno*, Longanesi, Milán, 1981.
- BALLESTERO, M.V., y LEVRERO, R. (1979): *Genocidio perfetto. Industrializzazione e forza-lavoro nel Lecchese 1840-1870*, Feltrinelli, Milán.
- BARBAGLI, M. (dir.) (1977): *Famiglia e mutamento sociale*, Il Mulino, Bologna.
- BARBAGLI, M. (1984): *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo*, Il Mulino, Bologna.
- BECCHI, E. (1979) (dir.): *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Feltrini, Milán.
- BECCHI, E. (1983a): «Molte infanzie, poche storie» en *Ricerche pedagogiche*, núms. 68-69, pp. 1-15.
- BECCHI, E. (1983b): «Premessa», en *Per una storia del costume educativo. Eta classica e medio evo*, Quaderni della Fondazione G. Feltrinelli, núm. 23.
- BECCHI, E. (1984): «Premessa», en *Bambini*, Quaderni storici, núm. 57.
- BERTONI JOVINE, D. (1963): *L'alienazione dell'infanzia*, Ed. Riuniti, Roma.
- BIANCHI TONIZZI, M. (1983): «Esposti e balie in Liguria tra otto e novocento: il caso di chiavari», en *Discoli e vagabondi. Il controllo dell'infanzia nell'Italia liberale, Movimento operaio e socialista*, núm. 1, pp. 7-51.
- BRUTTINI, T. (1982): «Legitimi e illegitimi: aspetti istituzionali dell'assistenza all'infanzia abbandonata a Siena nell'Ottocento», *Bullettino senese di storia patria*, núm. 89, pp. 221-242.
- BRUTTINI, T. (1984): «Presentazione» al catálogo *Madri e figli nella Siena Granducale. L'assistenza dell'Ospedale alla maternita e all'infanzia abbandonata* (edit. por el Centro Culturale delle Donne «M. Meoni»), Siena.
- CAJANI, L. (1982): «L'assistenza ai poveri nella Toscana settecentesca», en POLITI, G.; ROSA, M.; DELLA PERUTA, F. (dir.), *Timori e carita. I poveri nell'Italia moderna, Annali della Biblioteca statale e Libreria civica di Cremona* (Actas del Simposio *Pauperismo e assistenza negli antichi stati italiani*), Cremona, 1980.
- CAMBI, F. (1983): Socialismo anarchico toscano e condizioni di vita dell'infanzia (1860-1885)», en GENOVESI, G., y LACAITA, C.G. (dirs.): *Istruzione popolare nell'Italia liberale*, Angeli, Milán, pp. 174-194.
- CAMBI, F. (1985): *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Dedalo, Bari.
- CAPPELLETTO, G. (1983): «Infanzia abbandonata e ruoli di mediazione sociale nella Verona del Settecento», en *Quaderni storici*, núm. 53, pp. 421-443.
- CASARINI, M.P. (1983): «Il buon matrimonio. Tre casi di infanticidio nell'800», *Memoria*, núm. 7, pp. 27-36.

- CASARINO, G. (1982): «I giovani e l'apprendistato. Iniziazione e addestramento», *Quaderni del Centro di studio sulla storia della tecnica del CNR*, núm. 9, pp. 1-178.
- CATARSI, E., y GENOVESI, G. (1985): *L'infanzia a scuola*, Juvenilia, Bergamo.
- CAVALLO, S., y CERUTTI, S. (1980): «Onore femminile e controllo sociale della riproduzione in Piemonte tra Sei e Settecento», en *Quaderni storici*, núm. 44, pp. 346-383.
- CAVALLO, S. (1983): «Strategie politiche e familiari intorno al baliatico. Il monopolio del bambini abbandonati nel Canavese tra Sei e Settecento», en *Quaderni Storici*, núm. 53, pp. 391-420.
- CERAMI, R. (1979): *Emarginazione e assistenza sociale*, Feltrinelli, Milán.
- CHEVALIER, L. (1958): *Classes laborieuses et classes dangereuses a Paris pendant la premiere moitie du XIX<sup>eme</sup> siecle*, París; trad. it. *Classi lavoratrici e classe pericolose*, Laterza, Roma-Bari, 1976.
- CHOMBART DE LAUWE, M. J. (1971): *Un monde autre: l'enfance. De ses représentations a son mythe*, París; trad. it. *I segreti dell'infanzia e la società*, Armando, Roma, 1974.
- COLEMAN, E. R. (1974): «L'infanticide dans le Haut Moyen Age», en *Annales ESC*, núm. 2, marzo-abril, pp. 315-335.
- CORSINI, C.A. (1976): «Materiali per lo studio della famiglia in Toscana nei secoli XVII-XIX: gli esposti», en *Quaderni storici*, núm. 33, pp. 998-1052.
- CEUBELLIER, M. (1979): *L'enfance et la Jeunesse dans la société française 1800-1950*, Colin, París.
- DA MOLIN, G. (1981): *L'infanzia abbandonata in Italia nell'eta moderna*, Università degli Studi, Bari.
- DAVIES, M.L. (dir.) (1915) (reed. 1978): *Maternity. Letters from Working-women*, London; trad. it., *Maternità. La condizione femminile nelle testimonianze di lavoratrici inglesi all'inizio del secolo*, De Donato, Bari, 1978.
- DE FORT, E. (1985): «Asistenza e internamento. Il caso di Torino: bambini abbandonati/bambini pericolosi», en LEVRA, U: *cit.*
- DELASSELLE, C. (1975): «Les enfants abandonnés a Paris au XVIII<sup>eme</sup> siecle», en *Annales ESC*, núm. 1, enero-febrero, pp. 187-218.
- DELILLE, G. (1974): «Un problema di demografia storica: uomini e donne di fronte alla morte», en SORI, E. (dir.), *Demografia storica*, Il Mulino, Bologna, 1975, pp. 257-284.
- DELLA PERUTA, F. (1979): «Infanzia e famiglia nella prima meta dell'Ottocento», en *Studi storici*, núm. 3, 1979; reed. en Manoukian (1933).
- DELLA PERUTA, F. (1980): «Alle origini dell'assistenza alla prima infanzia in Italia», en *Asili nido in Italia*, Marzorati, Milán, pp. 13-38.
- DEMAUSE, L. (dir.) (1974): *The History of Childhood*, New York; trad. it. *Storia dell'infanzia*, Emme ed., Milán, 1983.
- DEPAW, J. (1972): «Amour illegitime et société a Nantes au XVIII<sup>eme</sup> siecle», en *Annales ESC*, núm. 4-5, julio-octubre, pp. 1155-1182.
- DE ROSA, G. (1978): «L'emarginazione sociale in Calabria nel XIII secolo: il problema degli esposti», en *Recherche di storia sociale e religiosa*, núm. 13, pp. 5-29.
- DE VIGILI, D. (1982): «Il precettore e il suo bambino», in BECCHI, E. (dir.), *Metafore d'infanzia*, aut aut, núm. 191-192, 1982, pp. 49-68.

- DE VIGUERIE, J. (1978): *L'institution des enfants. L'éducation en France XVI-XVIII<sup>ème</sup> siècle*, Calmann-Levy, Paris.
- DODI OSNAGHI, L. (1982): «Ruota e infanzia abbandonata a Milano nella prima metà dell'Ottocento», in POLITI, G.: ROSA, M.; DELLA PERUTA, F., *cit.*
- DORIGUZZI, F. (1983): «I messaggi dell'abbandono: bambini esposti a Torino nel 700», in *Quaderni storici*, núm. 53, pp. 445-468.
- DUBY, G.; LE GOFF, J. (dir.) (1983): *Famiglia e parentela nell'Italia medievale*, Il Mulino, Bologna.
- FABI, L. (1983): «Il "corrigendo esemplare". Internamento, disciplina, condizioni di vita in un'istituzione correzionale del diciannovesimo secolo», in *Movimento operaio e socialista*, núm. 1, pp. 53-86.
- FERRARI, M.E. (1983): «I mercanti di fanciulli nelle campagne e la tratta dei minori, una realtà sociale dell'Italia fra '800 e '900», in *Movimento operaio e socialista*, núm. 1, pp. 87-108.
- FLANDRIN, J.L. (1976): *Familles. Parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société*, Paris; trad. it., *La famiglia*, Ed. di Comunità, Milán, 1979.
- FOUCAULT, M. (1975): *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris; trad. it., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Turin, 1976.
- GATTI, C.: *Madri e figli in una comunità del '700*, Giuffrè, Milán.
- GELIS, J.-LAGET, M.-MOREL, M.F. (1978): *Entrer dans la vie*, Gallimard, Paris.
- GOODY, J. (1983): *The Development of the Family and Marriage in Europe*, London; trad. it., *Famiglia e matrimonio in Europa. Origini e sviluppi dei modelli dell'Occidente*, Mondadori, Milán, 1984.
- GORDON, L. (1978): «Maternità volontaria. Gli inizi del movimento per il controllo delle nascite negli Stati Uniti», *Nuova D.W.F.*, núm. 6-7, pp. 88-112.
- GORNI, M. y PELLEGRINI, L. (1974): *Un problema di storia sociale. L'infanzia abbandonata in Italia nel secolo XIX*, La Nuova Italia, Florencia.
- GRENDI, E. (1983): «Premessa», *Quaderni storici*, núm. 53, pp. 383-389.
- HIMES, N. (1936): *A Medical History of Contraception*, Baltimore, reed. 1963; trad. it., *Il controllo delle nascite dalle origini ad oggi*, Sugar, Milán, 1963.
- KLAPISCH, C. (1973): «L'enfance en Toscane au début du XV<sup>ème</sup> siècle», *Annales de Démographie Historique*, pp. 99-127.
- KLAPISCH-ZUBER, C. (1980): «Genitori naturali e genitori di latte nella Firenze del Quattrocento», in *Quaderni storici*, núm. 44, pp. 543-563.
- LAGET, M. (1982): *Naissances. L'accouchement avant l'age de la clinique*, Ed. du Seuil (préf. de Ph. Aries), Paris.
- LANGER, W.L. (1976): «Infanticidio: una rassegna storica», in McKEOWN, *The modern rise of population*, London; trad. it., *L'aumento della popolazione nell'era moderna*, Feltrinelli, Milán, 1979, pp. 225-238.
- LASAGNI, R. (1979): *L'infanzia a parma nel Settecento. Aspetti storico sociali della condizione infantile nella società parmense nel secolo XVIII*, Libreria Aurea Editrice, Parma.
- LASLETT, P. (1965): *The World we have lost*, London; trad. it., *Il mondo che abbiamo perduto*, Jaca Book, Milán, 1979.

- LASLETT, P.-ROBIN, J.-WALL, R. (dir.) (1983): *Family Forms in Historic Europe*, Cambridge; trad. it., *Forme di famiglia nella storia europea*, Il Mulino, Bologna, 1984.
- LEBRUN, F. (1972): «Naissances illégitimes et abandons d'enfants en Anjou au XVIII<sup>ème</sup> siècle», en *Annales ESC*, núm. 4-5, julio-octubre, pp. 1183-1189.
- LIBERTI, R. (1969): «Figli di nessuno in Calabria», en *Historica*, fasc. I, pp. 48-71.
- LIVI BACCI, M. (1977): *A History of Italian Fertility during the Last Two Centuries*, Princeton; trad. it., *Donna, fecondità e figli. Due secoli di storia demografica italiana*, Il Mulino, Bologna, 1980.
- LOMBARDI, F. V. (1974): *Il bambino nella storia della pedagogia e dell'educazione*, La Scuola, Brescia.
- LOTTIN, A. (1970): «Naissances illégitimes et filles-mères a Lille au XVIII<sup>ème</sup> siècle», *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, núm. 2, pp. 278-322.
- MANOUKIAN, A. (dir.) (1983): *I vincoli familiari in Italia dal secolo XI al secolo XX*, Il Mulino, Bologna.
- MARTINENGO, A. (1978): *La ruota di Novara*, Tip. S. Gaudenzio.
- MENEGHETTI CASARIN, F. (1984): *I vagabondi, la società e lo stato nella Repubblica di Venezia alla fine del '700*, Jouvence, Roma.
- OSTENC, M. (1985): «Les enfants détenus a la Maison Centrale de Fontevrault au XIX<sup>ème</sup> siècle», en *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, t. 92, núm. 1, pp. 63-77.
- PANCERA, C. (1979): «L'infanzia laboriosa. Il rapporto mastro-apprendista», en BECCHI, E. (1979), pp. 77-113.
- PANCERA, C. (1980): «Vita e lavoro dell'infanzia povera nel Sei-Settecento inglese», en *I problemi della pedagogia*, núm. 1-2, pp. 237-252.
- PANCINO, C. (1978): «Gravidanza, parto e allattamento nel '700 francese», en *Nuova D.W.F.*, núm. 9, pp. 25-48.
- PANCINO, C. (1984): *Il bambino e l'acqua sporca*, Angeli, Milán.
- PELAJA, M. (1981): «Istinto di vita e amore materno. Un infanticidio del 1882», en *Memoria*, núm. 1, pp. 46-52.
- PEYRONNET, J.C. (1976): «Les enfants abandonnés et leurs nourrices a Limoges au XVIII<sup>ème</sup> siècle», *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, núm. 3, pp. 418-441.
- PINCHEBECK, J., y HEWITT, M. (1969): *Children in English Society*, Routledge & Kegan Paul, vol I (1969, reimp. 1972); vol. II (1973), Londres-Toronto.
- PIZZINI, F. (dir.) (1981): *Sulla scena del parto: luoghi, figure, pratiche*, Angeli Griff, Milán.
- POMATA, G. (1979): *In scienza e coscienza, donne e portere nella società borghese*, La Nuova Italia, Florencia.
- POMATA, G. (1980): «Madri illegittime tra Ottocento e Novecento: storie cliniche e storie di vita», en *Quaderni storici*, núm. 44, pp. 497-542.
- POVOLO, C. (1978-79): «Note per uno studio dell'infanticidio nella Repubblica di Venezia nei secoli XVI-XVIII», *Atti dell'Istituto veneto di Scienze, Lettere ed. Arti*, t. 137.
- POVOLO, C. (1979-80): «Aspetti sociali e penali del reato d'infanticidio. Il caso di una contadina padovana nel '700», *Atti dell'Istituto veneto di S.L., ed. A., t. 138*.

- ROSENBERG, Ch. E. (a cura di) (1975): *The Family in History*, Philadelphia; trad. it., *La famiglia nella storia*, Einaudi, Turín, 1979.
- ROSSI, M. (1983): «Discoli e vagabondi in Liguria nella prime meta del secolo XIX», en *Movimento operario e socialista*, núm. 1, pp. 33-51.
- SANDRI, L. (1982): *L'ospedale di S. Maria della Scala di S. Gimignano nel Quattrocento*, Societa Storica della Valdelsa.
- SANDRIN, J. (1982): *Enfants trouvés, enfants ouvriers, XVII'-XIX' siecle, Aubier, Paris*.
- SEMERARO, A. (1980): »*Infanzia e Istituzioni in Terra d'Otranto*», *Quaderno di Pedagogia*, Universita di Lecce, núm. 2, pp. 5-71.
- SHORTER, E. (1973): «Female Emancipation, Birth Control and Fertility in European History», en *American Historical Review*, núm. 78, pp. 605-640; trad. it., «Emancipazione femminile, controllo delle nascite e fecondita nella storia europea», en BARBAGLI (1977).
- SHORTER, E. (1975): *The making of the Modern Family*, New York; trad. it., *Famiglia e civilita*, Rizzoli, Milán, 1978.
- SHORTER, E. (1982): *A History of Women's Bodies*, New York; trad. it., *Storia del corpo femminile*, Feltrinelli, Milán, 1984.
- SOMOGYI, S. (1967): *La mortalita infantile nei primi cinque anni di eta in Italia (1863-1962)*, Ingrana, Palermo.
- STONE, L. (1977): *The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800*, Londres; trad. it., *Famiglia, sesso e matrimonio in Inghilterra, tra Cinque e Ottocento*, Einaudi, Turín, 1983.
- TILLY, A., y SCOTT, J.W. (1978): *Women, Work and Family*, New York; trad. it., *Donne, lavoro e famiglia nell'evoluzione della societa capitalistica*, De Donato, Bari, 1981.
- TOMASI, T. (1978): *L'educazione infantile tra Chiesa e Stato*, Vallecchi, Florencia.
- TRISCIUZZI, L. (1976): *La scoperta dell'infanzia*, Le Monnier, Florencia.
- TRISCIUZZI, L., y DE ROSA, D. (1986): *I bambini di sua Maesta. Esposti e orfani nella Trieste del Settecento*, Angeli, Milán.
- VIVIANI, G.F. (1969): *L'assistenza agli «esposti» nella Provincia di Verona (1426-1969)*, Admin. Prov. de Verona, Verona.
- ZANOLLA, F. (1980): «Soucere, nuore e cognate nel primo '900 a P. nel Friuli», en *Quaderni storici*, núm. 44, pp. 429-450.
- ZANOLLA, F. (1981): «Pediatri e contadini intorno alla morte del bambino povero», en *Qualestoria*, núm. 3, pp. 39-81.

PAPEL E IMAGEN DE LA «JUVENTUS» EN LA  
ESPAÑA MEDIEVAL

REYNA PASTOR (\*)

La sociedad feudal hispano-medieval, al igual que las otras que fueron sus contemporáneos en el occidente europeo, estuvo organizada básicamente a partir de lazos personales («de hombre a hombre», como dijo Marc Bloch), jerárquicos y verticales. Sistema de lazos vasallático-beneficiarios entre los miembros de la clase de poder y sistema de relaciones de dependencia entre éstos y el campesinado productor.

A diferencia de sus contemporáneos, la sociedad hispano-cristiana fue mucho más móvil debido a la existencia de una frontera y de una guerra casi continua contra Al-Andalus (la zona sur de la Península) perteneciente a la formación musulmana. Sociedad organizada para la guerra «contra el infiel», con una ideología de cruzada profundamente impregnada de la idea de «guerra santa» musulmana (sobre todo a partir del siglo XI), en la que la función militar de la nobleza cristiana tiene una justificación directa y evidente. Función y justificación en la que participa directamente la Iglesia.

Esta guerra define la fortuna de los hombres (no sólo la de los nobles, también la de muchos villanos que consiguen incorporarse a los ejércitos), les da *fama*, es decir, la verdadera gloria feudal, pero también —y esto está muy presente en la mentalidad de todos los estamentos— les proporciona el *botín*, la ganancia inmediata, en oro, monedas, caballos, prisioneros, que también les abre las puertas a la recompensa otorgada por el rey, en tierras, bajo la forma de beneficio feudal.

En este marco la «edad social» que importa, la verdaderamente funcional, es la «edad de las armas». Edad que se identifica con la juventud, con la *juventus*, que no queda cortada, como en la Francia de la *cortesía*, por el matrimonio. Edad que queda encuadrada entre la infancia, en cuya segunda parte se aprende sobre todo el manejo de las armas, que culmina entre los

---

(\*) Universidad Complutense de Madrid.

14 y los 18 años, y la vejez o senectud, edad en la que ya no se puede combatir.

El acceso a la *juventud* se hace a través de un ritual que se va complicando con los siglos, cumplido éste, el caballero como tal entra en la *edad perfecta*, la viril. Tiene, desde ahí, posibilidades de acceso al poder, por la hazaña, por el matrimonio, por su capacidad política.

La vida del joven está inserta en una notable red de relaciones de vasallaje, de parentesco y de crianza. El joven caballero pertenece a un linaje (mayor o menor) y al mismo tiempo forma parte de una *mesnada* o hueste de un señor. Puede estar ligado a éste por lazos de parentesco natural o por parentesco artificial, puede ser pariente y vasallo al mismo tiempo y en distintos grados. Su vida se desarrolla en el seno de una «solidaridad de grupo», la *hueste* (a la que pudo pertenecer desde su segunda infancia), grupo jerárquico que responde a un caudillo o que tiene intereses e ideales comunes.

Esta compleja situación da lugar a que exista un gran paralelismo entre la *función* y la *representación* de esta juventud noble que queda reflejada en la literatura y la historiografía de los siglos XI al XIII especialmente (1).

Veamos primero los aspectos más importantes del vínculo familiar en el que se va a desenvolver la vida del joven.

La familia tiene una organización cognaticia, padre y madre son reconocidos por igual en los lazos de parentesco. Hijos e hijas heredan por igual. Existe, por tanto, una transmisión divergente (*diverging devolution*), pero las mujeres reciben una parte de la herencia *pre mortem*, la dote, otorgada por sus padres, reciben también una donación del marido cuando la celebración de los esponsales, en el momento del matrimonio, *las arras*.

Paralelo a este derecho femenino se introduce, sobre todo a partir del siglo XII, la práctica de la «mejora» por la cual se favorece al hijo mayor de una manera cada vez más importante. Lentamente, y como siempre primero en la práctica y luego en la norma, se va pasando de esta *mejora* al primogénito al mayorazgo. Esta práctica y el control de las alianzas matrimoniales, así como el control del celibato, por parte de los padres y otros miembros del grupo de parentesco, permitió afianzar el poder de los linajes señoriales, linajes sobre los cuales se apoya, como es sabido, la estructuración de la sociedad feudal a partir del siglo X o del XI.

---

(1) Las fuentes que permiten reconstruir la historia social y la de las mentalidades, entre los siglos XI y XIII son, predominantemente, los poemas épicos o cantares de gesta. Especialmente el de Fernán González y el Poema del Cid, destinados a exaltar las hazañas de dos caudillos arquetipos de la comunidad. Otros poemas estigmatizan a aquellos que colaboran con los musulmanes y permiten contraponer los valores heroicos de los primeros con las figuras de antihéroes que muestran estos segundos. En el siglo XIII se desarrolla una lírica, el *Mester de Clerecía*, con fuerte contenido popular, que permite estudiar otras facetas de nuestro tema. El material que proporcionan las crónicas, la historiografía es también abundante. Contamos sobre todo con la *Primera Crónica General*, en la que están prosificados poemas épicos perdidos y otros materiales de enorme valor histórico. Son abundantes también las fuentes documentales.

Este sistema de relaciones familiares, junto a las necesidades de hacer la guerra casi permanentemente, irá conformando una organización piramidal del grupo, en el que estarán mezcladas las relaciones propias del parentesco y las del vasallaje. Así, los hijos o los hermanos pasarán a formar parte de la hueste del padre o del hermano primogénito. Junto a ellos estarán los siempre frecuentes hijos bastardos, también los tíos y sobrinos de las ramas secundarias. Con ellos estarán en la hueste otros jóvenes unidos al señor por lazos de crianza (en el sentido de haber sido educado en las armas por el señor). De esta manera, la *mesnada* o hueste fue una prolongación del círculo familiar. Padres de familias de menor jerarquía entregaban a sus hijos a señores más ricos y con mayores posibilidades de acudir a la guerra.

De esta manera al parentesco natural o biológico que unía a parte del grupo se adosaban variadas formas de *parentesco artificial*. Se establecían frecuentemente lazos de parentesco artificial como los de fraternidad «germanitates» o confraternidad, los de padrinazgo, los de adopción de hijos o profiliación, etc. (2).

En todos ellos los *parientes* actuaban como consanguíneos y tomaban y recibían los mismos derechos y obligaciones que los parientes naturales. Hijos, parientes y criados colaboran con el padre o señor, comparten vida cotidiana, reciben parte proporcional del botín cuando la guerra, y están sujetos a otra serie de compromisos de carácter muy mezclado, unos de origen muy arcaico, otros nuevos.

Entre los de carácter arcaico está aquel por el cual todos los miembros emparentados están comprometidos en la *faida* o venganza de sangre, venganza que debe ejercerse por una ofensa recibida. La ofensa afecta a todos los miembros del grupo y debe ser vengada por el conjunto o por un miembro del mismo designado para tal fin. Así, el conjunto de parientes y vasallos que forman lo que se denominaba un «bando» vengan las ofensas según normas consuetudinarias o según las normas del viejo derecho visigodo.

La más importante ofensa en que podía incurrir un noble era la de *airar* al rey y provocar la *ira regia* (3). Cuando se incurría en este tipo de ofensa, el vasallo *traidor* era generalmente desterrado del mundo de la cristiandad. Si el vasallo era un señor de muy acendrada fama militar, como lo era el gran héroe, el Cid, su *mesnada*, su hueste, elegía voluntariamente desterrarse con él y compartir su suerte. Así, parientes y hombres de su crianza partieron con él al destierro, a tierras de frontera a fines del siglo XI, y comenzaron a hacer guerrillas, primero como mercenarios y luego independientemente. Guerrillas que los llevaron pronto a la fama y a recuperar *el amor del rey* y su perdón.

(2) E. de Hinojosa, *La fraternidad artificial en España*. Obras, Madrid, 1955.

(3) Hilda Grassotti, «La ira regia en León y Castilla», en *Cuadernos de Historia de España*, XLI-XLII.

El Cid recuperó el amor del rey, es decir, fue reincorporado a su rango social y a su lugar en la nobleza luego de haber triunfado frente a los musulmanes y de haber enviado sustanciales partes del botín al rey.

Pero otros nobles no tuvieron la misma suerte, permanecieron como traidores el resto de su vida, sobre todo cuando habían sido acusados de conspirar contra la cristiandad. Sus hijos heredaban esa condición de traidores, no podían retar a duelo, recibir orden de caballería, dignidad ni oficio, según reza en las grandes recopilaciones del derecho que son las Partidas y el Fuero Real.

Así como los jóvenes heredaban las condiciones negativas de sus padres, también heredaban las virtudes de otros nobles padres, sobre todo los jóvenes príncipes: la valentía, la destreza en el manejo de las armas y la generosidad en el momento de retribuir a los vasallos. Hay en todo esto una idea de transmisión por la sangre de la personalidad, pero también un evidente juego político que sirvió para encumbrar a unos linajes y sostenerlos en el poder y para hundir a otros en el deshonor y la «infamia».

La hueste, los parientes y los jóvenes caballeros y escuderos de la criazón comparten también las alegrías del señor.

El Poema del Cid describe el gozo que tuvo don Rodrigo al abrazar a su esposa Ximena y a sus hijas, todas lloraban y la mesnada «gran deleite tenía, alzaban sus armas y golpeaban en los tablados» (4).

Llanto, gritos, ruidos producidos por armas, expresaban la alegría de todos. El afecto daba marco a la ternura del padre y esposo. Es la expresión fundamentalmente gestual del hombre medieval de la que nos ha hablado Jacques Le Goff.

## LA FUNCION PATERNA Y EL JOVEN. AYOS Y PUPILLOS

Resulta difícil establecer los límites y el alcance de la patria potestad sobre los hijos. De manera general puede decirse que existía una potestad parental: el padre y la madre representan la potestad de sus respectivas familias (5).

Los padres tenían el derecho, absoluto hasta el siglo XII, de practicar el *oblatio puerorum*, es decir, ofrecer su hijo a la iglesia desde su nacimiento, sin que el ofrecido, llegado a joven, pudiera quebrantar esa disposición. El padre también podía entregar a sus hijos como rehenes, en su lugar, a los musulmanes por el término de tres años, etc. (6).

---

(4) *Cantar del Mio Cid*, vs. i599 y ss.

(5) Otero Alonso, «La patria potestad en el derecho histórico español», en *Anuario de Historia del Derecho Español*, XXVI, pp. 50 y ss.

(6) J. Orlandís, «Notas sobre la "oblatio puerorum" en los siglos XI y XII», en *Anuario de Historia del Derecho Español*, 1961, pp. 163 y ss.

Los padres podían ofrecer los hijos para que otros los criaran siempre que pagasen un sueldo por año hasta que el niño cumpliera diez años, luego ya no debían pagar porque los trabajos que el niño podía hacer valían por su sustento. De esta manera rezan las disposiciones para los habitantes de villas y aldeas.

Pero entre los nobles el padre que entrega los hijos para que formen parte, como vasallos, de la mesnada de un señor suele proporcionarles armas y caballos y pagarles la comida por diez años. Es evidente que desde el momento de la entrega la función paterna queda enormemente reducida frente a la del señor de vasallos.

Los linajes de muy alta nobleza, y sobre todo los reales, entregaban a sus hijos, una vez salidos de la primera infancia y del entorno materno-femenino, a un ayo, quien solía ser otro noble titular de un condado y de alta casa. En caso en que el infante esté destinado a la iglesia su ayo será una alta autoridad eclesiástica, como por ejemplo el arzobispo de Toledo o el de Santiago de Compostela.

La función del ayo es educar al niño, en términos de la época «*nutrire*» a su criado, es decir, *criarlo*.

El ayo debe instruir al noble infante en el manejo y uso de las armas, hacerlo esforzado y valiente. También debe enseñarle el arte de la caza, sobre todo con el azor, pero también en la de venados, osos y jabalíes. Vigila su educación en las «disciplinas liberales» y en religión.

El ayo ocupaba, por tanto, en la etapa de la segunda infancia y adolescencia, la función total de educador del futuro caballero. Pero aún más, el ayo era su protector y lo acompañaba en las primeras batallas. Esta protección podía llegar a costarle la vida como sucedió con García Ordóñez, ayo del único varón del rey Alfonso VI, quien murió protegiendo con su escudo al joven infante, sacrificio que no impidió la muerte de éste.

Entre el joven pupilo y el ayo solieron trabarse lazos afectivos profundos. Son muchos los testimonios que al respecto recogen los poemas y las crónicas. El poema de Almería (versos 228 y ss.) dice:

«Alvare te plorant iuvenes, lacrimisque decorant,  
quos bene nutristi, quibus et pius arma dedisti.»

En la partida II, el rey Alfonso X explica cumplidamente las funciones del ayo del Infante real y señala lo que de ellos deben aprender los mozos. Dice que primeramente los niños deben ser guardados por sus padres, pero:

«...después que lleguen a mozos conviene que les den ayos que los guarden y que los refinen en su comer y en su beber y en su hablar y en su continente, de manera que lo hagan bien y apuestamente según les conviene. Ayo quiere decir en lenguaje de España, hombre a quien se le da a (*nodrir*) educar

mozo, ha de tener gran entendimiento para mostrarles cómo se hace bien... porque dijeron los sabios que son los mozos quienes aprenden las cosas mientras son pequeños como la cera blanda cuando le ponen el sello... Y por ende los ayos deben educar a los mozos mientras que son pequeños que aprenden entonces las cosas que convienen... Mas si se las quisieren mostrar cuando fueren mayores, y comenzasen ya a entrar en la mancebía no se podrá hacer tan ligero...

Los reyes que quieren bien guardar a sus hijos, deben escoger tales ayos, que sean hombres de buen linaje, de buenas costumbres, sanos y de buen seso y sobre todo que sean leales, que «amen al rey y al reino» (7).

Estos lazos entre el pupilo y el ayo dieron lugar a rivalidades entre los grandes linajes condales ansiosos por tener influencia directa sobre los púberes infantes. Estas rivalidades se convirtieron repetidas veces en francas hostilidades, y aun en guerra feudal, sobre todo durante las frecuentes minoridades reales. La historia de los reinos cristianos peninsulares está jalonada por los problemas engendrados por las minoridades reales, por los conflictos suscitados entre los grandes linajes, las reinas tutoras y los influyentes ayos.

Este sistema de ayos y pupilos se extiende a las princesas reales, a veces. Varias de ellas tuvieron como ayos a altos caballeros especialmente distinguidos por los reyes al otorgarles la educación y tutoría de su hija. Los hijos de los grandes de la nobleza también tenían ayos, quienes los acompañaban aun después de sus casamientos en calidad de consejeros y de compañeros en la lid.

A veces la relación ayo-discípulo se fortalecía al trabarse lazos familiares de primera importancia como lo demuestran los frecuentes matrimonios de los antiguos discípulos, ahora transformados en reyes, con las hijas de sus antiguos ayos.

Los jóvenes príncipes no crecían solos, junto a él y a su ayo se criaban otros jóvenes de la alta nobleza, varones y mujeres. Esta convivencia generaba vínculos de dependencia mutua, sentimientos de fraternidad, de amor, de fidelidad. Crónicas y poemas permiten ver que en esas relaciones aparentemente horizontales y parejas, estaban siempre presentes el profundo sentido de la jerarquía y del rango que cada uno ocupaba en el estamento nobiliario.

En estos grupos se generaban también odios, envidias, amores frustrados, rencores. También los poemas y las crónicas hablan de los envidiosos, los «mestureros» (aquellos que murmuraban encendiendo malas pasiones), y de aquellos otros jóvenes que no pudieron distinguirse por su valor y su fuerza en el uso de las armas conseguían un lugar junto a los poderosos a través de sus intrigas (8).

---

(7) *Las Siete Partidas*. Partida II, ley IV.

(8) Reyna Pastor de Togneri, «Las primeras rebeliones burguesas en Castilla y León, siglo XII», en *Conflictos sociales y estancamiento económico en la España Medieval*. Barcelona, 1973, pp. 51 y ss.

Todo este sistema de delegación de funciones propias de la paternidad, como las de educación y protección y la convivencia estrecha entre niños y púberes de la alta nobleza, contribuye a profundizar ese complicado sistema de relaciones múltiples, a la vez de parentesco, de servicio feudal y de lazos afectivos que caracteriza las relaciones interpersonales de la clase de poder feudal.

## DE LA NIÑEZ A LA JUVENTUD

Es difícil precisar el momento en que se pasa de la niñez a la juventud o mancebía, aunque hay etapas de crecimiento reconocidas socialmente que van acercando el niño a la madurez.

Creer es crecer por escalones, es ir alcanzando madurez biológica, para poder procrear, es ir alcanzando capacidad de elección como para prometerse en matrimonio, es ir alcanzando la comprensión necesaria como para alejarse del diablo y practicar rectamente la religión.

Los siete años, los diez, los doce-catorce, los dieciocho y los veinticinco, son los grandes escalones por los que los niños/jóvenes se van acercando a la madurez que culmina en la mayoría de edad.

El niño o la niña sólo forman parte de la sociedad con el bautismo, pero aun entonces quedan a merced del diablo. Crecer es, entre otras cosas, poder apartarse del diablo. Sólo a los siete años es posible confesarse, es posible tener conciencia de la falta y al mismo tiempo liberarse de ella. Los siete años señalan el primer jalón en el camino hacia la adultez. En las Partidas se permite a los varones y a las mujeres desposarse a esa edad «porque entonces comienzan a haber entendimiento et son de edad que les placen las desposajas» (9). Si antes de esa edad ellos (o sus parientes) se desposaran no valdría. Agregan luego esas Partidas: «Mas para casamiento facer ha menester que el varón sea de edad de catorce et la mujer de doce», antes de esa edad no será válido salvo que acercados a esa edad «fueren ya guisados para poderse ayuntar carnalmente; ca la sabiduria o el poder que han para esto facer, cumple la mengua de la edad» (10).

Dejando de lado todo el peso que los adultos ejercían sobre la concertación de los desposorios, no cabe duda que se reconoce a niños y niñas de siete años para arriba, una responsabilidad, la del compromiso, otorgado por «palabra de presente». También se le reconoce un interés, que se estima comienza a desarrollarse a partir de los siete años, por desposarse, por entrar en una especie de juego amoroso de iniciación y acercamiento. Estos juegos amorosos facilitan la consumación del matrimonio cuando los niños moran

---

(9) *Las Siete Partidas*. Partida IV, Tit. I, ley VI.

(10) *Idem.*, ley III.

juntos, o cuando reciben regalos uno de otro, o se visitan en sus casas o se unen carnalmente.

La barrera más importante son los doce años para la mujer y los catorce para el hombre, edades en las que (desde el Imperio Bizantino a la España Cristiana) se producían los cambios biológicos que permiten la consumación del matrimonio y la procreación.

Cabe destacar que en los escritos se une la idea de «sabiduría» —diríamos nosotros madurez mental— con la de capacidad sexual.

Los catorce años representan también el reconocimiento de otras facultades. Puede el huérfano de catorce años jurar por su cuantía; cuando es menor de esa edad, lo harán por él quienes lo guardan (11). También pueden ser acusados de pecado de incesto los mozos mayores de catorce años y las mozas mayores de doce (12). Responsabilidad, consiguientemente, por sus bienes y ante los delitos sexuales.

La vida en los campamentos, la proximidad de las fronteras, la exaltación de las virtudes guerreras y la hazaña individual, el fasto de los torneos y la misma educación que recibían, debió alentar en los jóvenes (nobles) el deseo de saltar etapas y alcanzar cuanto antes la edad de tomar las armas (13).

La precocidad en participar en las batallas parece haber sido privilegio de los infantes reales. Así, el único hijo varón del rey Alfonso VI participó en la batalla de Uclés, en 1109, antes de haber cumplido los diez años. Perdió en ella la vida y junto él su ayo. Acción temeraria e irracional desde el punto de vista político, ya que la desaparición del heredero masculino trajo largas consecuencias políticas al reino de Castilla y León. Otros jóvenes príncipes participaron en batallas contra los musulmanes entre los nueve y los catorce años. Los cronistas se preocupan por poner de relieve esta capacidad guerrera precoz sólo atribuida a príncipes y grandes héroes como el conde de Castilla, Fernán González. También se atribuye a estos niños, en el umbral de la mancebía, capacidades de gobierno, claro juicio político, etc. Son las opiniones de sus partidarios y linajes favorecidos.

En crónicas latinas del siglo XIII en adelante se ajustan más a la división social/funcional de las edades del hombre. Hablan de niños, de mozos, de mancebos y de viejos. Pero en su ubicación espacial, en las ceremonias, se dividen en tres edades jerárquicas. Se sentaban junto al rey los ancianos, los de las barbas largas y los cabellos canos, estaban más alejados los niños más pequeños, y los de media edad ocupaban el medio (*glosa del Poema de Alexandre*, v. 181 y ss.).

---

(11) *Idem.*, Partida III, Tit. XI, ley III.

(12) *Idem.*, Partida VII, Tit. XVIII, ley II.

(13) Susana Belmartino, «Estructura de la familia y "edades sociales" en la aristocracia de León y Castilla según fuentes literarias e historiográficas», en *Cuadernos de Historia de España*, XLVII-XLVIII, pp. 256-328.

La palabra *adolescens* se utiliza en las fuentes latinas para indicar la extrema juventud de un caballero, en los romances suele emplearse como la etapa inmediatamente anterior a la juventud, como sinónimo de *mozo*, o como «edad de haber mujer», edad en la que se puede contraer matrimonio.

## LA JUVENTUD

Como lo ha demostrado G. Duby, apoyándose en las fuentes narrativas del siglo XII del N.O. de Francia, la juventud es la edad que transcurre desde que se arma caballero el «adoubement» hasta la paternidad. Pero dado que muchos jóvenes varones no lograban contraer matrimonio por ser segundones de familias nobles, porque así convenía a la política familiar, cuyo primer objetivo era mantener el patrimonio concentrado en manos del hijo mayor, la *juventud* podía prolongarse muchos años. Estos jóvenes solteros empleaban su tiempo en la guerra, en la búsqueda de aventuras, a veces fantásticas, en vagar de corte en corte señorial. En éstas se desarrolla la «cortesía» y el «amor cortés», amor por la señora castellana, por tanto amor extramatrimonial, exaltado por la lírica (14).

En España, como ha demostrado Susana Belmartino (15), la «juventus» o mancebía existió como una época de la vida que se identificó sobre todo con la «edad de las armas», la de ejercer la guerra, esa permanente guerra que caracteriza a la historia medieval peninsular.

Se denomina *iuventus* o mancebía al conjunto de caballeros que formaban la hueste. Se exalta esa edad-función llamándola «edad viril», «edad perfecta». A diferencia de la *juventus* francesa, la *juventus* caballeresca hispana tenía la permanente posibilidad de salirse del marco de la hueste señorial y labrarse su propia fortuna, por el hecho de armas. Podía también saltar jerarquías en el seno de la hueste, sin separarse de ella necesariamente. Esto ocurrió, por ejemplo, a quienes acompañaron al Cid en sus empresas. Podía también lograr el favor del rey, de un rey que necesitaba continuamente multitud de caballeros a su servicio.

Por tanto, en estos reinos no quedó mucho tiempo, al menos hasta fines del siglo XIII, para la vida cortesana, ni para los amores cortesés. Los ideales, los arquetipos humanos, la idea de nobleza, estaban puestos, unidos profundamente a la imagen del conquistador, a la del batallador contra el infiel y a la de la ganancia que esa lucha podía traer consigo.

Los segundones no se resignaban fácilmente al papel secundario, margi-

---

(14) G. Duby, «Au XII<sup>ème</sup> siècle: Les "jeunes" dans la société aristocratique», en *Annales ESC*, n.º 5, 1964.

(15) Ver nota 13, especialmente p. 302.

nal, no asumían un papel de desclasados (papel que atribuye E. Kohler a sus similares franceses) (16).

Pudieron eludir ese papel mientras hubo continuas guerras, mientras a través del servicio de armas pudieron acceder a la infanzonía, estamento nobiliario que daba acceso a los afortunados mejores guerreros. El espaldarazo, ritual en el que el señor golpeaba con su espalda el hombro o la espalda del novel caballero, legitimaba el tránsito de un mozo escudero a mancebo caballero. Ya dijimos que a veces era el padre el que proveía al joven de armas y caballos, otras era su propio señor. Resulta difícil determinar la edad en que esto podía ocurrir, por lo general se armaba caballero entre los diecisiete y dieciocho años, pero los príncipes solían ser armados a edad más temprana, cerca de los catorce años, sobre todo en caso de minoridades.

La ceremonia de armarse caballero fue sacralizándose entre los siglos XII y XIII. En el siglo XI el rito era simplemente militar, se daba el espaldarazo y se ceñía la espada al nuevo caballero. En el siglo XII las armas estaban colocadas sobre el altar y de allí las cogía el caballero o el señor que lo armaba. En el siglo XIII y en los posteriores se practicaba la vela de armas, su bendición, juramento ante Dios, espaldarazo, etc. En el siglo XIII comienza, al mismo tiempo, a limitarse el derecho a ser armado caballero. Sólo podrán serlo aquellos que vengan de linaje de hidalgos, de padre, abuelo y bisabuelo, hasta el cuarto grado (*Partidas II, XXII, 2*).

¿Cuál será el caballero ideal, su imagen, su representación? Las crónicas, los poemas, la época permiten trazar su perfil: «Blanco de rostro, aventajado de cuerpo y miembros, bello, fuerte, seguro, de ánimo valiente; ejercitado en las armas, desenvuelto en la pelea y no menos apto para la caza, no teme apurar la copa de la muerte. Muy soberbio, está engrandecido por sus riquezas, nunca será vencido en la guerra y nadie resiste en la silla el golpe de su lanza...». Además, es elocuente, de claro ingenio, hábil, atrevido y de corazón lozano. Tal conjunto de virtudes hace que las dueñas no hablen de otro caballero tanto como de él (17).

Su contraimagen es la del caballero envidioso, malediciente, falto de cordura. Hubo caballeros falaces y solapados, y lo que es peor, traidores y alevosos.

Hasta finales del siglo XIII esa era la imagen ideal. Sociedad de hombres, de guerreros en mesnadas, sociedad en la que las mujeres, con excepción de las reinas, cuentan poco. Se es fiel al señor, no a la dama. El amor es un

---

(16) E. Kohler, «Sens et fonction du terme "jeunesse" dans la poésie des troubadours», en *Melanges offerts a René Crozet*, t. I, pp. 569 y ss.

(17) S. Belmartino, *op. cit.*, p. 309.

Para este trabajo me he basado en el trabajo anteriormente citado de mi antigua alumna S. Belmartino y en mis trabajos sobre la familia castellana en la Edad Media.

sentimiento que se tiene para con el señor, el rey, el amigo. La literatura parca y austera, trasunta sin embargo un fuerte contenido homofilial y hasta una homosexualidad no explicitada, quizá no practicada en *estricto sensu*, pero patente en todas las relaciones masculinas.

El amor para con la mujer ocupa un lugar secundario, es el afecto y el respeto por la esposa, como lo muestra el *Poema del Cid*. También es el encendido amor sensual y sexual que por sus concubinas sienten los reyes (amor a veces impregnado de los contenidos de la sensualidad musulmana). Es incluso un amor incestuoso entre hermanos, fuerte y duro amor que lleva a la sangre. Pero la relación con la mujer es algo poco presente, siempre distante. Lo que el caballero busca en la vida, su ideal, es, como dijimos al principio, la *fama*, la honra en el hecho de armas y la riqueza material, la que se gana a los musulmanes. La eterna ilusión de El Dorado que se continuará en los conquistadores de América.

En el siglo XIV frente a las virtudes guerreras empiezan a aparecer las cortesanas, se habla de los vestidos, de la riqueza de las telas, de los colores. Y también de las virtudes del caballero en las lides frente a las dueñas y doncellas, sobre su buen decir y su agudeza. Sin embargo, al menos hasta el siglo XV no se pierden las virtudes atribuidas a los bravos guerreros de la Reconquista.



APROXIMACION A LA INFANCIA Y LA JUVENTUD  
DE LOS MARGINADOS. LOS EXPOSITOS BARCELONESES  
DEL SIGLO XV

TERESA-MARIA VINYOLES I VIDAL (\*)

## 1. LA INFANCIA EN EL PASADO, ESA DESCONOCIDA

Los niños son los grandes ausentes de la historia. Salvo la niñez de ciertos personajes importantes, sabemos muy poco de la infancia de los hombres y de las mujeres que nos han precedido en el tiempo. La vida de los niños, los cuidados y atenciones que recibían o no recibían, la batalla por sobrevivir a la gran mortalidad infantil, las fases del aprendizaje, la manera de superar la adolescencia, su integración en el mundo de los adultos, no quedan en absoluto reflejados en la historia.

La Edad Media no es una excepción, la mayoría de documentos medievales no hablan para nada de los niños, ni tan siquiera de un niño concreto. Tras la lectura de las fuentes históricas usadas tradicionalmente, da la impresión de una sociedad sin apenas niños, parece que los adultos medievales no hubiesen sido niños jamás.

Si bien es cierto que durante los últimos siglos de la Edad Media no hay una total indiferencia hacia temas infantiles (1), aparecen trabajos de moralistas y teólogos que hacen referencia especialmente a la educación de los niños, valga como ejemplo la *Doctrina pueril* de Ramón Llull (2). De todos

(\*) Escola Universitaria J. Rubio i Balaguer (Barcelona).

(1) Sobre la infancia medieval entre otros trabajos se encuentra los siguientes: Albin, G.: «I bambini nella societa Lombarda del quattrocento: una realta ignorata o protetta?», *Nuova rivista storica*, Roma, 1984, ano LXVIII, fasc. V-VI, págs. 611-638; Aries, Ph.: *L'enfant et la vie familiale dans l'ancien regime*, París, 1973; «L'enfant», en *Recueils de la société Jean Bodin*, XXXVI, Bruxelles, 1976; «Enfants et sociétés», en *Annales de demographie historique*, 1973; Herliny, D.: «Medieval children», en *Essays on Medieval civilisation*, London, 1978; Nagel, S.; Vecchio, S.: «Il bambino, la parola, il silenzio nella cultura medievale», *Quaderni storici*, 57, a. XIX, núm. 3, 1984.

(2) Ramón Llull, «Doctrina pueril», en *Obras de Ramón Llull*, editadas por M. Obrador, vol. I, Mallorca, 1906.

modos, la información que nos ofrecen estos autores es de tipo teórico; continuamos sabiendo muy poco sobre cómo vivían en realidad los niños.

Hay que leer entre líneas, manejar pequeños datos que aparecen aquí y allá, observar atentamente los retablos, rebuscar entre la documentación notarial, las cartas privadas, los procesos, los sermones,... para poder saber algunas cosas inconexas sobre la infancia. Estas fuentes son posibles solamente por lo que respecta a la Baja Edad Media urbana, de los niños de la Alta Edad Media y de las zonas rurales, sabemos mucho menos.

## 2. UN PAR DE CUESTIONES PREVIAS

Lo primero que podríamos afirmar en esta introducción es que la vida de los hombres medievales era normalmente corta, y que también era muy corta su infancia; la inmensa mayoría morían durante los primeros años de vida, calculamos la mortandad anterior a los dieciocho años en un 80 por 100 entre las capas populares, sin tener noticias de los que morían durante las primeras horas de vida, momento en que según parece se producía más de un 3 por 100 de mortandad (3).

Las malas cosechas y las epidemias, desde la gran peste de 1348, reaparecieron a menudo, durante todo el siglo XV. Algunas de las citadas plagas se ensañaron con la población infantil y juvenil, por lo que durante aquel siglo sobrevivir a las epidemias y al hambre era un verdadero milagro.

Por otra parte, el niño que sobrevivía se incorporaba rápidamente al mundo del trabajo, es decir al mundo de los adultos, especialmente los niños de condición humilde y las niñas de todas las capas sociales, las pobres dedicadas al trabajo doméstico desde la más tierna infancia, y las chicas de estamentos más acomodados eran llevadas al matrimonio muchas veces antes de los quince años.

Queremos insistir en el trato distinto que recibían niños y niñas, podemos afirmar categóricamente que la inmensa mayoría de niñas no tenían infancia ni juventud. Algunos niños aprendían a leer y escribir, iban a la escuela si eran hijos de mercaderes o de ciudadanos ricos, incluso entre los desheredados se les ofrece a algunos muchachos la posibilidad de una formación intelectual; pero la mayoría de hijos de artesanos y campesinos que venían a la ciudad aprendían un oficio. En cambio las niñas se preparaban para el matrimonio o eran contratadas como sirvientas, a veces entre los cinco y los siete años; solamente una pequeña minoría aprendían a leer en un monasterio o en la propia casa, sin asistir a ninguna escuela; la escuela de las niñas era el hogar, el propio si los padres podían mantenerla y dotarla, o

---

(3) Albini, G.: «L'infanzia a Milano nel quattrocento, note sulle registrazioni delle naceite e sugli esposti all'Ospedale Maggiore», *Nuova rivista storica*, LXVII, fas. I-II, 1983, págs. 144-159.

el hogar ajeno, donde servía a los dueños durante gran parte de su infancia y de su juventud, a cambio del alimento y de una ayuda para la dote.

Tenemos algún testimonio que nos demuestra un cierto pesar por parte de la mujer que recuerda que no ha tenido infancia, especialmente nos confirman con acritud que desde niñas se han visto atadas al marido. Por ejemplo, una mujer de la burguesía procedente de Perpignan y casada en Barcelona, afirma en un documento que siendo aún una niña había sido entregada al marido (4). Otra mujer, esta vez de las capas populares, cuya hija de diez años había sido violada por un caballero, afirma que no era ella mucho mayor cuando *fue pasada*, pero que la *pasó* su marido (5).

La infancia de no pocas muchachas medievales se ve truncada por un temprano matrimonio que para los moralistas de la época debía llevarse a cabo cuando la chica fuese joven, para no darle tiempo a enamorarse y evitar fornicaciones. Un buen ejemplo lo tenemos en las obras de Eiximenis, quien, si bien por un lado, siguiendo la tradición latina, afirma que la edad de casarse para la mujer es entre los dieciocho y los veinte años; en otra obra aconseja a los padres que, debido a los malos tiempos que corrían por aquel entonces (finales del siglo XIV), si tenían una hija la casasen a los catorce años (6).

De hecho, la mayoría de matrimonios los documentamos cuando la mujer tiene entre doce y dieciocho años, con algunas excepciones de muchachas algo mayores. Insistimos que entre las clases acomodadas, si se encuentra un partido conveniente, no se tiene reparo en casar una hija de doce años o esperar casarla a los veinticinco, si no se ha encontrado el partido ideal. La mayoría de artesanos casan a las hijas entre los catorce y los dieciocho años; entre el pueblo más humilde es normal la edad de dieciocho o veinte años para casar a las muchachas.

El hombre tiene una juventud más larga. En primer lugar, durante algunos años se dedica al aprendizaje, largos años si se trata de un profesional o de un mercader, menos si se prepara para un oficio. Es normal que un artesano termine el aprendizaje y se case entre los veinte y los veinticinco años y que un mercader rebase esta edad y llegue soltero a los treinta.

Otra cosa a tener en cuenta en este sentido es que sobre el niño y el muchacho no hay un control tan estricto por parte de la sociedad como sobre la niña. Vemos cómo los jóvenes aprendices cambian a veces de amo, incluso de oficio, por iniciativa propia; constatamos también que muchos jóvenes

---

(4) *Arxiu Historic de Protocols de Barcelona (AHPB)*, Pere Granyana man. 1417-1419, fol. 184 v.

(5) Riera, J.: *El cavaller i l'alcavolta. Un proces medieval*. Club Editor, Barcelona, 1973, pág. 146.

(6) Eiximenis, F.: *Lo libre de les dones*, I, Curial, Barcelona, 1981, pág. 16; *Lo Crestia*, III, cap. 576, respectivamente. La última cita viene transcrita por J. Webster, en *Francesc Eiximenis, la societat catalana al segle XIV*, Edicions 62, Barcelona, 1967, pág. 83.



*Niño  
aprendiendo a andar.  
Detalle del retablo  
de la Virgen de la  
Catedral de Barcelona.*

conviven con concubinas o esclavas antes de casarse sin que este hecho escandalice a nadie.

En cambio se establece un control más estricto sobre las niñas y las doncellas; Eiximenis recordaba a los padres que tenían hijas, que pesaba sobre ellos una gran responsabilidad con respecto a la educación y a la virtud de las mismas. También afirmaba el franciscano que en la sociedad de su tiempo era mejor acogido el nacimiento de un niño que el de una niña: *tos-temps que fembra nasca, que tota la casa sia trista e plor... dona que infantarà fembra doblarà lo servey e la pena d'aquella que infantarà infant mascle* (7). Podemos concluir, pues, este punto, afirmando que hay una infancia y una juventud distinta para ambos sexos, y también distinta según los estamentos sociales.

Otro hecho a tener en cuenta en esta introducción es que se dejaban los niños al cuidado exclusivo de la mujer. Nuestros retablos góticos nos presentan bellas estampas de nacimientos de santos con la madre rodeada de mujeres cuidándola a ella y al pequeño (8). Vemos también mujeres de las clases más diversas llevando niños en brazos o de la mano, no aparecen jamás hombres con niños en brazos o en actitud cariñosa ante un niño, el propio San Cristóbal lleva en brazos un Cristo adulto, no un Niño Jesús.

---

(7) Eiximenis, F.: *Lo libre de les dones*, cap. 11 y 13, respectivamente.

(8) Usandizaga, M.: *Cuidados a la madre y al recién nacido según el arte catalán*. Acta obstetricia y ginecológica hispano-lusitana, suplemento 4, Barcelona, 1970.

A veces parece que la presencia infantil enoja a los hombres medievales. Volviendo a palabras de Eiximenis, este pensador recomendaba que a la hora de comer no estuviesen los niños en el comedor, porque acostumbran a no estar limpios y porque lloran a menudo, *e donen desplaer a aquels qui u oen* (9). Del mismo modo recomendaba al padre de familia que no compartiese el plato con los hijos para infundirles más respeto.

La primera infancia del niño, el trato con la madre, nodriza u otras mujeres que cuidaban de él, como las cosas normales de la vida, quedan escasamente reflejadas en los documentos; más aún porque los protagonistas de estos hechos, mujeres y niños, eran normalmente iletrados y hemos recibido de ellos escasas fuentes directas. Tampoco los escritores del momento nos ofrecen obras en las que se hable sobre la vida de los niños; de todos modos de cuando en cuando aparece algún detalle, como en un sermón de Vicent Ferrer en el que podemos ver una estampa tan universal como la de una madre acunando a su hijito: *A vegades alguna dona que tindrà hun infant petit, e aquell vol dormir, ¿no diu la mare: «Vine, mon fill en la mia falda, e dorm», e ell se adorm allí?* (10).

Los moralistas ven a la mujer inclinada desde pequeña al cuidado de los niños, sin analizar lo que puede haber de cultural y de mimético, achacan el jugar a muñecos a disposición divina. Eiximenis nos describe como algo natural e innato en la mujer el cuidado de los hijos, y por esta razón las niñas se hacen, de trapos o de madera, hijos, y hacen ver que les dan de mamar y les cuidan (11).

Las niñas medievales jugaban a muñecas, es decir, a cuidar niños, que es lo que veían hacer a todas las mujeres de su entorno, y la única tarea importante que la sociedad les tenía reservada en futuro. Queremos insistir aquí en la idea de que los niños jugaban: las niñas a muñecas, los niños con armas en miniatura, jugaban a ser mayores y también a ser niños, es decir a aislarse en un mundo infantil a parte del de los adultos. Tenemos un testimonio en este sentido; se trata de una niña de diez años que, encontrándose de visita le preguntaron sobre la conversación que allí se mantenía. La respuesta fue que ella no estaba atenta, ya que mientras los mayores hablaban ella jugaba por la sala (12).

Volviendo al cuidado de los niños, ya hemos dicho que era la única tarea considerada importante que se reservaba a la mujer; de todos modos esto no implicaba que se respetasen siempre los lazos afectivos que unían madre e hijo, ya que algunas veces las madres eran separadas de ellos aún muy

---

(9) Eiximenis, F.: *Lo Crestia*, III, cap. CCCLXXIX, editado por Edicions 62, La Caixa, Barcelona, 1983.

(10) Vicent Ferrer, *Sermons*, I, Editorial Barcino, 1971, pág. 68.

(11) Eiximenis, F.: *Lo libre de les dones*, cap. 6.

(12) Riera, J.: *Ob. cit.*, pág. 76.



*Madre con un  
niño en brazos.  
Detalle del retablo de  
Sarriá, conservado en  
el Museo de Arte de  
Catalunya.*

pequeños. Algunos hombres al testar nombraban tutores de sus hijos no a las esposas sino a otros familiares o a personas ajenas a la familia. Algunas mujeres de condición humilde dejaban a sus niños pequeños al cuidado de otra mujer, para hacer ellas a su vez de nodrizas en una casa que les ofreciese un salario interesante con el que poder sacar adelante su familia. En el campo, las mujeres de los siervos de la gleba podían ser obligadas por el señor a amamantar a sus hijos, debiendo dejar por ello la campesina de alimentar a los suyos propios.

Las libertas o ex-concubinas, que habían tenido hijos con el dueño o amante, veían a menudo reclamados los hijos habidos de esta unión. Una liberta de un mercader florentino, con el que había tenido una niña, vivía en Barcelona, donde se había casado con un sastre; muerto el joven mercader, que había sido su dueño, sin hijos legítimos, el abuelo de la criatura desde Italia reclama varias veces que le sea enviada la nieta para hacerse cargo de ella. La madre y su esposo demoran la entrega de la niña en diversas ocasiones y con excusas diversas (13). Otro testimonio lo tenemos en el contrato de aprendizaje de una niña, por un período de cuatro años; el padre hace constar en el contrato que si los dueños dejan que la madre, su ex-amante, la visite, inmediatamente el contrato quedará sin efecto (14).

---

(13) AHPB, Tomás Bellmunt, libro de 1399-1400, fol. 41v.-42v.

(14) AHPB, Arnau Piquer, man. 1393-1394, fol. 7r. Publicado por Vinyoles, T.M.: *Les barcelonines a les darrerries de l'Edat Mitjana*, Vives Casajuana, Barcelona, 1976, pág. 173-174.

Encontramos niñas de cinco o seis años trabajando como sirvientas lejos de sus padres; niños de ocho o diez años aprendiendo un oficio en casa de un maestro, donde viven y a quien sirven, fuera del hogar paterno. Estas criaturas han roto los lazos con la madre a edad muy temprana y en general no saldrán de casa del dueño hasta que no se incorporen a la vida plenamente adulta, es decir hasta que no trabajen por sí mismos los chicos, y hasta que no se casen las chicas. Con esto vemos que el mundo afectivo del niño queda dañado desde pequeño, por lo menos entre los menos dotados económica y socialmente; el efecto negativo que podía tener sobre la criatura el romper los lazos de su entorno infantil no se tenían en cuenta en absoluto.

### 3. LA DOCUMENTACION HOSPITALARIA, FUENTE PARA ESTUDIAR LA HISTORIA DE LA INFANCIA

Todo lo dicho hasta ahora nos ha introducido en una visión general sobre la infancia y la juventud de los últimos años de la Edad Media, a base de datos bastante dispersos, nunca podemos cuantificar, todo se deduce de los pocos datos de que disponemos sobre la niñez de la mayoría de los hombres y de las mujeres del siglo XV. En cambio de los niños acogidos en las instituciones benéficas disponemos de más datos, debido a que estas instituciones generaron una documentación específica, en parte conservada en los archivos, que nos permite en algunos casos valorar los hechos de manera más global, ya que disponemos de ejemplos diversos y de series documentales más o menos seguidas.

Las fuentes históricas que vamos a utilizar prioritariamente en este trabajo son los documentos procedentes del archivo del antiguo *Hospital de la Santa Creu de Barcelona* (15). Este hospital fue construido en época del rey Martín el Humano, unificando los demás hospitales que había en la ciudad, y empezó su existencia con el siglo XV, el año 1401. El impresionante edificio fue construido cerca del ya existente *Hospital d'en Colom*, en el *Raval* de la ciudad, dentro del recinto que ocupaba el ensanche de la muralla mandada construir por Pedro el Ceremonioso, entre las Ramblas y las Rondas. Era una zona bastante despoblada, donde había huertos y campos vallados por tapias, algunas casas bajas y monasterios, y pocas calles estaban urbanizadas. Se destinó un espacio amplio al recinto del nuevo hospital, y también se le dieron amplias funciones: debía hacerse cargo de los enfermos, los locos, los peregrinos y los niños abandonados (16).

---

(15) Actualmente los documentos procedentes del antiguo hospital se encuentran en gran parte en el *Arxiu General de l'Hospital de Sant Pau de Barcelona* (AGHSPB), si bien en parte estan en la *Biblioteca de Catalunya*, algunos en archivos privados y el resto se ha perdido.

(16) Danon, J.: *Visió històrica de l'Hospital de la Santa Creu de Barcelona*, Vives Casajuana, Barcelona, 1978.

Una de las funciones sociales que debía cumplir el hospital de Barcelona, como muchos hospitales europeos medievales, era la de hacerse cargo de los expósitos, niños no queridos, que desde muy pequeños eran dejados a las puertas del hospital, que debía tener una estancia especial, un personal y una estructura suficiente para hacerse cargo de los mismos. Por lo menos durante la segunda mitad del siglo XV los niños estaban instalados en la parte de occidente del claustro, hacia las Egipcíacas (17).

Esta función generaba una serie de documentos, que si bien en parte no se han conservado, los que quedan en el archivo pueden ayudarnos a reconstruir la vida de estos niños, los más marginados de la sociedad, y a través de esta visión acercarnos a la vida de todos los niños de las capas populares de su tiempo.

Los documentos concretos que hemos utilizado para nuestra historia son: en primer lugar, los libros de *Exposits i dides*, especialmente los dos primeros volúmenes conservados, que van entre 1426-1429 y entre 1435-1439. Se ha perdido el resto de la serie del siglo XV, no quedando más que el libro correspondiente a los últimos años del siglo. En estos libros encontramos diversos datos sobre los niños, a modo de expedientes personales de la época de lactancia, incluidas minuciosas descripciones del momento en que el niño es recogido. En los dos primeros libros disponemos de datos sobre un total de 259 niños: las circunstancias en que fueron abandonados, la descripción de la ropa, la copia del papel redactado por los padres, si lo había, incluso a veces se incluyen pequeños objetos que llevaba la criatura para ser identificada. Hay también la filiación de las nodrizas al salario, y a menudo la defunción del niño aparece apuntada al margen, muy a menudo, ya que pocos sobreviven.

Otra serie interesante que hemos consultado es la de manuales notariales correspondientes a los notarios del hospital, en concreto los libros de los notarios Joan Torró y Francesc Bofill (18). Allí podemos encontrar básicamente contratos de trabajo o aprendizaje de estos niños y de manera muy esporádica algún instrumento dotal.

Finalmente disponemos de un curioso registro llamado: *Memorial dels infants que son exits del spital de Santa Creu de Barchinona e mesos ab senyors...* que procede del antiguo hospital y no sabemos porqué hoy está en un archivo privado, donde muy amablemente se nos ha permitido fotocopiarlo y trabajar con él. Se trata de un libro único, en el que figura el seguimiento que hace un funcionario de la institución de los niños que han sido puestos a trabajar, informando sobre el estado de los más antiguos; resumiendo el

---

(17) *Dietari del Antich Consell Barceloni*. Colecció de documents històrics inèdits, Ajuntament de Barcelona, 1892. La cita corresponde al dietario con fecha 25 de octubre de 1511.

(18) Corresponden a contratos entre 1401 y 1460.

contrato laboral de los últimos años; con un total de 227 referencias a niños y niñas del hospital que están en casa de un dueño. Aporta noticias desde 1401 hasta 1447.

#### 4. ¿POR QUE SE ABANDONAN LOS NIÑOS?

Es difícil saber con exactitud el por qué cada una de las criaturas que encontramos acogidas en el hospital ha sido abandonada por sus progenitores y dejada de un modo tan sórdido y precario en la institución benéfica. Cada caso podría esconder un drama personal distinto, del que era protagonista especialmente la madre de la criatura, y a menudo también el padre. De todos modos hay una circunstancia, entre todas, que está normalmente presente en este total abandono del pequeño, la miseria, a veces también la ilegitimidad.

La mayoría de los niños visten muy pobremente, con ropa vieja y a veces rota o remendada, pero son escasos los que vienen desnudos o simplemente envueltos en harapos, la mayoría, y queremos insistir en ello, vienen cuidadosamente vestidos, con ropa muy sencilla, pero con todos los elementos necesarios en la indumentaria infantil de la época (19), a veces hasta nos atreveríamos a decir que habían sido vestidos cariñosamente. Otro hecho a tener en cuenta es que también la inmensa mayoría habían sido bautizados antes de ser abandonados, aunque en alguna ocasión se hace constar que han sido bautizados en casa, con prisas, no en la iglesia. Ante estas dos constataciones podríamos decir que quienes abandonan a los niños, en su inmensa mayoría, han cumplido antes con dos necesidades del pequeño: la primera material, protegerle del frío y fajarle; la segunda espiritual, evitar que muera sin bautismo. Es decir no se abandona normalmente de forma irresponsable al hijo, sino que se hace por alguna circunstancia lo suficiente grave, en casos desesperados.

Vamos a analizar primero las posibles causas económicas del abandono de los pequeños. De hecho, gran parte de la población vivía sumida en la pobreza, tanto en la ciudad, donde el hambre y el inicio de la crisis económica se habían hecho sentir ya desde finales del siglo XIV, como en el campo, sumamente deprimido. Muchas familias de las capas populares vivían en una economía de subsistencia, y cualquier causa extraordinaria les podía dejar en la miseria: la muerte o incapacidad para el trabajo del cabeza de familia o la larga ausencia del mismo; la muerte o incapacidad de la madre para amamantar al pequeño, son causas normalmente esgrimidas en el abandono de los hijos legítimos.

---

(19) Sobre la indumentaria infantil de esta época se presentó una tesis de licenciatura en la Universidad de Barcelona realizada por Margarida González Betlinski.

No sabemos cuántos de los niños documentados eran abandonados por circunstancias de extrema pobreza, pero sí tenemos ejemplos concretos extraídos de las notas que llevaban los niños al ser recogidos (20), que son lo suficientemente gráficas para detectar la miseria que envuelve estos abandonos. Veamos algunos casos. Una niña llamada Eufrasina consta que es hija *de matrimoni e son tan miserables que no és en dir...* tienen varios hijos, desconocemos el por qué el marido no trabaja y la madre abandona la pequeña para hacer de nodriza y poder así sacar la familia adelante. En el papel de un niño llamado Genís se hace constar que los padres *son pobres como Job*, tienen muchos hijos, la madre está a punto de dar a luz, por lo que no tiene leche para amamantar al pequeño, que tiene un año y medio. En otra ocasión, el hecho de tener gemelos obliga a un matrimonio humilde a abandonar a uno de los niños, ya que eran muy pobres y la madre no podía alimentar a los dos (21). La pobreza, pues, se agrava en todos estos casos por la circunstancia de ser familia numerosa y por el problema concreto de que un niño no podía sobrevivir sin leche de mujer, si era imposible disponer de la de la propia madre, era necesario pagar una nodriza, esto se hacía totalmente imposible para una familia sin recursos económicos.

Otra causa frecuente de problemas económicos era la ausencia del padre de familia, hecho normal entre marineros, galeotes, barqueros y algunos artesanos que trabajaban a veces largas temporadas fuera de la ciudad. En ocasiones embarcaban para ultramar, los riesgos de un naufragio o de caer prisioneros eran relativamente altos. La familia quedaba en Barcelona, a veces con escasos recursos, en espera del regreso del hombre que aportaría unas ganancias; a menudo quedaba la esposa sola, con hijos pequeños o en cinta, a veces muy joven. La mujer no tenía posibilidades laborales si no hacía de sirvienta en casa de un señor, por tanto la muerte del marido o su ausencia prolongada le dejaba en una completa falta de recursos materiales, y a veces también morales, para sacar adelante a los hijos pequeños.

Entre los casos de mujeres solas que no saben cómo sustentarse, tenemos el de una viuda que vende todo lo que tiene en casa para poder sobrevivir, y deja al niño de madrugada a las puertas del hospital. A los dos meses la madre volvió a recogerlo y pagó parte de los gastos que había ocasionado el hijo ¿habría encontrado trabajo, volvió a casarse? No lo sabemos. De todos modos un labrador que vivía cerca del hospital le hizo de fiador (22).

---

(20) Publicamos estas notas en un trabajo realizado por Vinyoles, T.M.; González, M. titulado «Els infants abandonats a les portes de l'hospital de Barcelona», en *La pobreza y la asistencia a los pobres en la Cataluña medieval*, C.S.I.C., Barcelona, 1981, vol. 2, págs. 191-285.

También se habla de notas dejadas con los niños abandonados en el trabajo de Agustín Rubio titulado «La asistencia hospitalaria infantil en Valencia del siglo XIV», *Dynamis*, Universidad de Granada, vol. 2, 1982, págs. 160-191.

(21) AGHSPB, *Llibre d'infants i dides*, 2, niña encontrada el 9 de julio de 1435, muerta a los veinte días; niño encontrado el 6 de noviembre de 1428, documentado en el hospital a la edad de 2 años; niña abandonada el 17 de mayo de 1437, muerta a la edad de 4 años.

(22) AGHSPB, *Llibre d'infants i dides*, 2, niño abandonado el 4 de febrero de 1437.

Tenemos un elevado número de ejemplos, trece en total, que nos hablan de un viaje o de una ausencia temporal del padre. Entre ellos hemos escogido como ejemplo el de una madre realmente angustiada, el marido está fuera, ella cae enferma con fiebre y no tiene con qué alimentarse ella ni la hija de nueve meses, afirma *que per co que la dita infanta no muyra per mal recapte, ella vol passar aquesta vergonya*, destaquemos que siente vergüenza de lo que se ve obligada a hacer (23). Su mensaje sería realmente sincero, ya que a los ocho meses volvió a recoger a su pequeña. En los demás casos de ausencia temporal del padre siempre se afirma que se volverá a buscar al niño cuando regrese, o en cuanto las circunstancias de la propia madre cambien; de todos modos, en más de la mitad de los casos nadie vuelve a recoger al niño, que quedará durante toda su infancia y su juventud bajo la tutela del hospital.

También entre los casos de pobreza podemos incluir el de dos hijos de vagabundos, uno es un niño maltratado, el único niño que documentamos maltratado físicamente, recogido por dos mujeres que vieron cómo su padre le había colgado de un naranjo, cerca del monasterio de San Pedro, y le había azotado, el niño tenía ya cinco años y confirmó el hecho. La otra es hija de una vagabunda aragonesa que merodeaba por los alrededores de la población de Sant Boi de Llobregat, con una hijita de nueve meses, llamada Aldonça; la madre fue hallada muerta, y la niña, recogida medio desnuda, fue llevada por una mujer de Sant Joan Despí al hospital de Barcelona, donde fue acogida y sobrevivió a las epidemias; la encontramos trabajando como sirvienta en casa de un herrero barcelonés (24).

Asimismo documentamos dos niños huérfanos de padre y madre, y siete niños cuya madre está hospitalizada, dos de ellos nacen allí y los demás son lactantes que entran con su madre enferma, alguno de ellos queda allí al morir la madre, otros salen de la institución con ella.

Otra causa frecuente del abandono de un niño es la ilegitimidad. En escasas ocasiones las notas que acompañan a los niños dicen que éstos son hijos ilegítimos, ya que este hecho les hacía más marginados aún en la sociedad (25). Pensemos, por ejemplo, que los hijos ilegítimos no podían entrar en religión, ni ser ordenados sacerdotes sin licencias especiales. De ahí que a menudo hemos de deducir la ilegitimidad a través de ciertos detalles, por ejemplo la prisa en abandonar a un niño, el hecho de que ni siquiera fuese bautizado; los vestidos más ricos de lo normal podrían señalar hijos ilegíti-

---

(23) Idem. abandonado el 17 de agosto de 1437, restituido a la madre el 18 de mayo de 1438.

(24) AGHSPB, *Llibre d'infants i dides*, 1, niño abandonado el 9 de abril de 1428, muerto en el hospital a los dos meses; *Llibre d'infants i dides*, 2, niña abandonada el 26 de agosto de 1437, contratada como sirvienta en 1441.

(25) Los bastardos estaban mal considerados en la sociedad medieval, Eiximenis, por ejemplo, dedica un capítulo de su obra *Regiment de la cosa pública*, a demostrar que *los bords son comuntment mals* (cap. 25).

mos de personas de condición más elevada... notas en que consta que el niño se mantenga secreto; quizá también los niños abandonados antes de nacer, es decir, los que al ser redactada la nota no se sabe aún si la criatura será niño o niña; también serían hijos naturales los que llevaban el nombre o sobrenombre de *Ventura*... documentamos concretamente los hijos de dos sacerdotes y el de una religiosa.

Comentaremos brevemente este último caso por el gran interés que tiene la nota redactada por la monja que ha sido madre, y que por su condición decide abandonar a la niña, de pocos días, llamada Eleonor; fue dejada con vestidos más ricos de los encontrados normalmente y con un mensaje que reproducimos a continuación: *Mossen prior. Pregam-vos que doneu recapte a aquesta infanta, car madona sa mare vos en suplica tan com pot, sino perque son d'orda e son monga, jo diguera mon nom a vos; la infanta és cristiana e ha nom Alionor. Avisam-vos que la tingau a prop de draps calents car la infanta és molt febla.* La niña fue abandonada en febrero de 1428, de ahí la recomendación de que le pongan trapos calientes, recomendación que encontramos llena de ternura (26).

Otro caso digno de ser comentado es el de un niño llevado al hospital por las vecinas para evitar que su padre le matase, ya que éste no le reconocía como hijo suyo, sino que estaba convencido del adulterio de su mujer (27). Asimismo encontramos hijos de esclavas, algunos de ellos mulatos, acogidos en el hospital junto a los demás expósitos, sin que podamos detectar ninguna discriminación con respecto a los demás niños por su condición de esclavitud, que no se menciona jamás en los documentos que hacen referencia al niño. Todos los niños del hospital son pobres, abandonados, y en principio son hijos de padres desconocidos, pero son libres.

Resumiendo, hemos destacado solamente algunos hechos circunstanciales, sin que podamos en absoluto establecer una estadística de causas y circunstancias que rodean el abandono de estos niños. Quizá la constante más frecuente es la manera callada, anónima y escondida en que eran dejadas estas criaturas. Este modo furtivo de dejar un expósito queda demostrado en más de un 90% de casos. Un testimonio interesante nos lo ofrece un hombre que pasaba por la calle del Hospital un atardecer de febrero de 1427, y pudo ver cómo una mujer dejaba a una criatura en un cesto en la puerta principal del recinto hospitalario y echaba a correr; el hombre la increpó diciendo que aguardara para ver si la recogían; la mujer se limitó a decir que la niña era cristiana y echó a correr de nuevo; el buen hombre llamó al hospital para que se hiciesen cargo de la niña, a quien dieron el nombre de Cristiana. La niña iba pobremente vestida y llevaba un tarrito de miel (28).

---

(26) AGHSB, *Llibre d'infants i dides*, 1, niña abandonada el 22 de febrero de 1428, la documentamos en el hospital en octubre de 1430.

(27) Idem. *Llibre...*, 2, niño abandonado el 5 de junio de 1437, muerto en 1442.

(28) Idem. *Llibre...*, 1, niña abandonada el 15 de febrero de 1427, la documentamos en el hospital en noviembre de 1429.

La sociedad de la época permitía la esclavitud, la miseria extrema de las masas populares, el concubinato; pero veía con malos ojos los hijos ilegítimos y el abandono de los niños. Ya hemos visto cómo en algunas de las notas los padres se avergüenzan de haber tenido que dejar a los niños en el hospital. Tengamos en cuenta que unos siglos antes los hijos no queridos eran asesinados, en Roma por ejemplo eran echados al Tíber (29), el infanticidio femenino era una práctica habitual de control de natalidad en algunos pueblos altomedievales. A finales de la Edad Media estas costumbres habían cambiado y no solamente estaba prohibido el infanticidio, sino también el abandono de los niños, considerado por los moralistas como completamente intolerable. Eiximenis decía: *és homicida aquell qui infant petit posa en loch publich, así con aquells qui-ls posen en qualque porta con són nats...* (30).

Solamente un 10 por 100 de estos niños eran reclamados luego por sus padres, a pesar de que en bastantes ocasiones podemos ver la intención de volver a recogerlos, ya que les ponen señales claras de identificación: medallas, monedas, collares, etc., alguna vez incluso notas partidas por a.b.c. Normalmente los niños eran recogidos pocos meses después de su abandono, cuando las circunstancias puntuales que lo habían ocasionado desaparecían: enfermedad, ausencia del padre, etc. En un caso concreto una madre fue a buscar a su hijo ilegítimo unos días después de haber ingresado en el hospital, ya que había sido puesto allí sin saberlo ella por los amigos del padre de la criatura (31). Unos pocos iban a buscar a su hijo cuando ya era mayorcito; en este sentido hemos documentado a dos clérigos que recogieron a sus hijos respectivos cuando eran ya adolescentes, habrían evitado así la presencia infantil en su casa, motivo seguro de escándalo.

## 5. FUNCIONES DEL HOSPITAL INFANTIL

La función que cumplía el Hospital de la Santa Creu, como la mayoría de los hospicios de la época, era solamente una función tutelar de los niños; de hecho, los expósitos pasaban muy poco tiempo de su infancia en el recinto hospitalario, jamás residían en el hospital durante su juventud, a no ser que fuesen llevados allí enfermos. El hogar de la nodriza y el del dueño eran de hecho los lugares donde transcurría la vida de estos chicos y chicas.

Los niños, cuando habían sido recogidos y se les había abierto un expediente, pasaban del archivo del hospital a la mujer encargada de los pequeños, dama honesta y de buenas costumbres, según rezan las ordenanzas de la

---

(29) Rivel, M.: «Le roynnement a Rome et en Italie du Saint-Esprit de Montpellier», en *Assistance et charité*. Cahiers de Fanjeaux, 13; Mollat, M.: *Les pauvres au Moyen Age*, Hachette, París, 1978.

(30) Eiximenis, F.: *Llibre de les dones*, vol. 2, pág. 306.

(31) AGHSPB: *Llibre d'infants i dides*, 2, niño abandonado el 14 de julio de 1436.

propia institución (32). Esta dama tenía como primera misión buscar una nodriza para el niño, ya que en su inmensa mayoría eran aún lactantes. No sabemos cómo funcionaba el sistema de contratación de nodrizas, pero siempre se encontraba una mujer dispuesta a amamantar a un niño abandonado, por dinero, a veces no en la ciudad pero en todo caso se podía recurrir a una campesina. Suponemos, por la eficacia del servicio de nodrizas, que la encargada del hospital tendría una lista de las mujeres que se habrían ofrecido para este menester.

Poco después de ser encontrados los niños pasaban a vivir con la nodriza, en su casa, normalmente en un pueblo, a veces en un hogar ciudadano de condición humilde, donde la mujer, a cambio del salario que le ofrecía el hospital, amamantaba a la criatura durante dos años y medio o tres, y luego pasaba, con un salario inferior, a suministrarles una alimentación mixta.

Durante este tiempo, el hospital se ponía en contacto periódicamente, no con la nodriza sino casi siempre con el marido de ésta, quien acudía a cobrar el salario que se debía pagar a su esposa; a veces recibía alguna prenda de vestir para el pequeño e instrucciones de cuándo debía ser desmamada la criatura o devuelta al hospital. Normalmente las nodrizas o sus maridos debían acudir al Hospital por lo menos una vez al año, el día de Jueves Santo, en que eran recibidos por el prior, día en el que normalmente se aprovechaba para presentarle a los niños de más de dos o tres años, para que éste decidiese si debían continuar en casa de una nodriza o debían quedarse en el hospital.

Las etapas de la infancia de estos niños vienen marcadas por el régimen alimentario. Aunque los moralistas, los médicos y los pensadores medievales hablan de la dentición y del aprendizaje de la palabra como épocas decisivas en la periodización de la infancia (33), nosotros podríamos decir que para los responsables del hospital, y seguramente para la inmensa mayoría de las madres, el cambio se producía esencialmente con el paso de la alimentación únicamente láctea, a la alimentación igual a la de los adultos, con sus etapas intermedias. En estas etapas intermedias el niño se alimentaba a *media leche*, es decir en parte con leche y en parte con alimentos pastosos, ya que lentamente se le incorporaba al régimen alimentario de los adultos, a base de purés y cosas trituradas o picadas.

Finalmente, la criatura salía de la casa de la nodriza cuando podía comer como todo el mundo. A la vez habría aprendido a hacer sus necesidades en la *banca foradada*, habría aprendido a hablar, a vestirse..., todo ello transmitido

---

(32) Roca, J.: *Ordinacions del Hospital General de la Santa Creu de Barcelona (any 1414)*, Barcelona, 1920.

(33) Sobre la periodización de la infancia puede verse, entre otros, el trabajo de Nagel, S.; Vecchio, S.: «Il bambino, la parola, il silenzio nella cultura medievale», *Quaderni storici*, 57a, XIX, 1984, págs. 716-763.

por la nodriza en el seno de unas familias campesinas o artesanas, que según se deduce de la documentación estudiada, trataban bien a los hijos del hospital que les eran encomendados, a pesar del alto índice de mortalidad entre los lactantes, que aumenta de manera alarmante en momentos de epidemia.

Algunos de los niños viven durante tres o cuatro años en el mismo hogar, cuidados por la misma mujer y su familia; la mayoría de ellos pasan la infancia en dos o tres casas distintas, ya que por circunstancias diversas se ven obligados a cambiar de nodriza; o pasan en hogares distintos la fase de lactancia y la etapa en que aprendían a comer.

Si los niños caen enfermos es habitualmente la propia nodriza quien procura su curación. Encontramos por ejemplo que una niña llamada Caterina, que se encontraba en un hogar campesino de Sant Sadurní d'Anoia, se vio afectada por una enfermedad grave en la época, cuyos síntomas eran una especie de tumores, llamados *vertoles*, de los que murieron varios de los niños del hospital; esta niña fue llevada por la nodriza a la cercana ciudad de Vilafranca del Penedés para que un barbero le curase los tumores; durante la convalecencia compraron pollos para darle caldo, medicina milagrosa medieval para curar todo tipo de dolencias (34). La niña curó y el hospital pagó los gastos que la enfermedad de la pequeña había ocasionado a la familia de la nodriza. En otras ocasiones es el propio hospital quien pone a niños enfermos en casa de cirujanos o curanderas, prometiendo que les servirán en la casa a cambio de cuidados médicos; evidentemente se trata en estos casos de criaturas ya mayorcitas, de más de tres años.

Cuando los pequeños mueren encontrándose bajo los cuidados de la nodriza, son enterrados en el cementerio de la parroquia, donde les sobreviene la muerte, y se manda la noticia del hecho al hospital, acompañada a menudo por un certificado del párroco de la parroquia. Cuando los lactantes se encuentran en Barcelona, si padecen una enfermedad grave, son normalmente devueltos al hospital, donde en la mayoría de los casos mueren y son enterrados en el cementerio de la propia institución.

De los 259 niños, normalmente de pocos días o pocos meses, que documentamos abandonados en el hospital, mueren antes de los tres años 137 niños, un 53 por 100 del total.

Los lazos que podían unir al niño con su nodriza y la familia de ésta son difíciles de establecer, ya que a menudo el niño no pasaba todo el tiempo en la misma casa, y además la mayoría eran alimentados por familias humildes de poblaciones algo alejadas de la ciudad, que posiblemente no volverían a ver al pequeño. De todos modos encontramos dos ejemplos interesantes que nos permiten analizar los vínculos que a menudo unirían a las familias de las nodrizas con el niño que habían cuidado. Se trata de un matrimonio de

---

(34) AGHSPB, *Llibre d'infants i dides*, 1, fols. 31r.-32 v.

Sant Cugat del Valles, cuya esposa había amamantado a una niña del hospital, llamada Joana; volvió a tomar a la niña, a la edad de cinco años, para que trabajase en su casa a cambio de una ayuda para dotarla; la niña murió allí al cabo de un año en una pestilencia que asoló nuestras comarcas en 1430 (35). El otro ejemplo de que disponemos nos lleva a la ciudad de Manresa, donde en casa de un tejedor había sido alimentado y cuidado un expósito llamado Joan de la Boqueria durante cuarenta meses; al cabo de un año de haber sido reintegrado al hospital, el marido de la ex nodriza le contrató como aprendiz de tejedor; si bien al mismo niño lo encontramos trabajando en Barcelona a la edad de diez años en casa de un panadero, concretamente en 1437 (36).

La primera etapa de la vida del niño acababa, pues, cuando dejaba la casa de la nodriza, donde, insistimos, habría recibido algo más que una lactancia natural, y era devuelto al hospital. Allí pasaba a integrarse en el número relativamente pequeño de niños y niñas, de entre tres y seis años, que estaban bajo el cuidado de la dama encargada de los niños. Esta mujer tenía la misión específica de que fuesen alimentados, estuviesen limpios, aprendiesen una cierta disciplina, a cuidar de sí mismos, las primeras oraciones... allí se preparaban para el trabajo, es decir, se les enseñaba a obedecer y no a leer ni a escribir.

## 6. COMO SE PREPARABAN PARA LA VIDA LOS CHICOS DEL HOSPITAL

Los niños no pasaban mucho tiempo en el hospital; tampoco en esta ocasión. Algunos, al cabo de unos meses o un año, iban a vivir a casa del dueño como aprendices o sirvientas; otros pasaban un par de años en el recinto de la institución. Cuando salían de allí cambiaba la manera de vivir de los chicos, podemos decir que la mayoría había acabado la primera infancia, o sea la época en que no se tiene otra responsabilidad que comer y dormir, para empezar lo que podríamos llamar la juventud, época en que se aprende a trabajar y se prepara uno para la vida. El problema reside en que a menudo ocurría esto cuando el chico no contaba más que cuatro o cinco años, excepcionalmente incluso antes.

Mientras en la primera etapa de la vida, es decir los años que pasaban con la nodriza y en el hospital, niños y niñas recibían un mismo trato; a partir de aquel momento tendrían unas oportunidades muy distintas, ya que la vida les pediría también funciones diferentes. Mientras los muchachos debían aprender un oficio que les permitiese ganarse la vida honradamente

---

(35) AGHSPB, *Joan Torró*, llibre 6, Contrato de trabajo firmado el 25 de julio de 1429.

(36) AGHSPB, *Llibre d'infants i dides*, 1, fols. 65 r.-v.

cuando fuesen mayores; las niñas del hospicio, al igual que las demás niñas de condición humilde, no tenían otra salida profesional que el servicio doméstico, ni tenían otra misión que prepararse para el matrimonio y ganar algún dinero para la dote. Por tanto, la misión del hospital consistía en buscar un dueño para el chico que le garantizase un aprendizaje, y con respecto a las chicas terminaba su misión cuando las casaba. De ahí que se haga un seguimiento más minucioso y prolongado de las muchachas. En este sentido tenía el hospital la misma responsabilidad que cualquier padre de familia con respecto a sus hijos.

La primera infancia sería distinta para los niños del hospicio y los demás niños de la ciudad, que vivían en casa de sus padres, pero cuando se incorporaban al mundo del trabajo, estos chicos que estamos estudiando, se diferenciarían muy poco de los hijos del bajo pueblo barcelonés. Estos últimos también dejaban muy pronto el hogar paterno para aprender un oficio o servir a un señor. Comparando edad, salario y condiciones de trabajo, podemos afirmar que son parecidos los contratos de los expósitos y de los demás chicos de la época, que hemos podido documentar (37). A veces, no siempre, nuestros niños van a vivir a casa del dueño algo más jóvenes, pero no podemos generalizar.

Vamos a analizar los contratos de trabajo y aprendizaje procedentes del hospital. En principio, desde 1401, es el prior quien se encarga de contratar, ante notario, a los niños y niñas con un señor. Después, hacia el año 1415, tenemos informaciones diversas que abundan en la idea de que la mujer encargada de los niños, colocaba a unos cuantos, aún muy pequeños, en casas de familias acomodadas, a menudo amigos, parientes o conocidos suyos, o vecinos del hospital, sin contrato, para que les cuidasen, a cambio de que los niños prestasen ciertos servicios domésticos o en el taller; a veces, a la larga, esto desembocaba en contratos de trabajo. Más adelante, encontramos de nuevo todos los contratos hechos ante notario, sin que quede ninguna noticia de que hubiese contratos orales previos. Podemos constatar, una vez analizados 84 informes sobre niños que estaban con un dueño, que son los 27 niños colocados por la mujer del hospital sin firmar protocolo alguno, los que con un promedio más elevado están bien tratados y se integran mejor en su lugar de trabajo (38).

Por lo que respecta a las posibilidades de formación intelectual que se les ofrecen a estos niños, podemos decir lo siguiente: un 18 por 100 de los niños varones tiene posibilidades de aprender a leer y a escribir, además de los que adquirirían estos conocimientos por necesitarlos para su profesión. Los con-

---

(37) Sobre contratos de aprendizaje y servicio en la Barcelona del siglo XV: Bonnassie, P.: *La organización del trabajo en Barcelona a finales del siglo XV*, Universidad de Barcelona, 1975.

(38) Los datos de este capítulo están extraídos mayoritariamente del registro del hospital que lleva el nombre de *Memorial dels infants qui son exits del Spital de Sancta Creu de Barchinona e mesos ab senyors...*, que como hemos señalado está en un archivo particular.

tratos específicos para aprender a leer y a escribir se hacen con notarios, caballeros, ciudadanos honrados, sacerdotes, maestros..., que se comprometían a tener los niños en sus hogares, alimentarles, vestirles y enseñarles las letras, a cambio de los servicios del chico. Además, tres de los niños estudiados son colocados por el prior del hospital en un convento.

Eran estos niños los que tenían más posibilidades de progreso social; de todos modos algunos de ellos tenían dificultades. Por ejemplo, un niño llamado Antoni Trobat, después de pasar varios años en el convento de los Franciscanos, no pudo tomar el hábito porque no se sabía quiénes eran sus padres; el chico salió del convento y vivía errante por la ciudad. Otros dos muchachos fueron puestos como novicios en el monasterio del Carmen; tras algunos años dejaron el hábito y ambos vivían como gentileshombres.

Uno de los mejores informes de que disponemos, es el de un niño llamado Bernat, que fue contratado en 1411, a la edad de 10 años, en casa del maestro de la escuela, a quien debía servir a cambio de que le *enseñase de letra*. Sabemos que el chico gozaba de buena salud, aprendía bien y era buen muchacho; según opinaba el propio administrador del hospital, era normal que el chico aprendiese bien y se comportase debidamente, ya que *tenía el maestro en casa* y le trataban como a un hijo. Creemos que conviene subrayar este comentario; se da como causa de la respuesta positiva del niño, el buen trato que recibía y la oportunidad que se le había brindado.

Con respecto a las niñas, sólo dos (1,4 por 100 del total de contratos) tuvieron la oportunidad de aprender a leer y a escribir, ambas en el monasterio de Santa Margarita, donde habían sido colocadas sin contrato, y donde murieron poco después. No hay ninguna otra niña, de los 137 contratos femeninos estudiados, que tenga acceso a la cultura escrita. A pesar de que algunos moralistas creen que es necesario que la mujer aprenda a leer y a escribir, la realidad, especialmente para la población femenina menos dotada, era la de una ignorancia total (39).

Podemos ver esta discriminación en dos contratos fechados el mismo día y por la misma dueña, una dama de la alta burguesía barcelonesa que tomó a su servicio a un niño y a una niña del hospital, ambos de ocho años. La señora se compromete a enseñar a leer y a escribir al niño, mientras que a la niña le ofrece una pequeña cantidad como ayuda total, después de diez años de servicios. El contrato está previsto que finalice cuando el niño tenga veinte años y la chica dieciocho (40).

La inmensa mayoría de los chicos, nos referimos de nuevo a los varones, casi el 75 por 100 de los contratos firmados por el hospital, tienen como fin el aprendizaje de un oficio. Estos chicos normalmente tienen el primer con-

---

(39) Sobre la educación de la mujer: Vinyoles, T.M.: *Les barcelonines a les darrerries de l'Edat Mitjana*, Fundació Vives Casajuana, Barcelona, 1976, págs. 26-30.

(40) AGHSPB, Joan Torró, llibre 6, contratados el 21 de mayo de 1428.

trato entre los tres y los siete años, si bien no acostumbra a ser el primero. Termina su estancia en casa del dueño a los diecinueve o veinte años, a veces antes. No acostumbran a recibir salario en metálico, sino que trabajan en casa del maestro a cambio de la manutención y de las enseñanzas que éste les ofrece, alguna vez, al finalizar, se les da un traje nuevo o las herramientas del oficio.

Las profesiones a las que tienen acceso son las siguientes: nueve aprendices de tejedores de lana, ocho de plateros, siete de *pelaires*, seis de sastres, cinco de vaineros, tres de alfareros, boteros y herreros; dos de albañiles, espaderos, boticarios y panaderos. En una ocasión encontramos contratos para que un expósito aprenda los oficios siguientes: ballestero, barbero, batedor, brocadero, cofrero, colchonero, coracero, cortinero, chapinero, espartero, jubonero, pintor, ropavejero, tejedor de lino, vanovero.

El panorama laboral quedaba mucho más reducido para las chicas, a éstas solamente en ocho ocasiones las encontramos aprendiendo un oficio, es decir tan sólo el 4,4 por 100 de contratos de niñas lo son aprendizas. Las profesiones a que tienen acceso están siempre relacionadas con la industria del vestir: una aprende a hilar, otra a tejer, dos a bordar en seda y cuatro a coser. Las niñas entraban siendo muy pequeñas al servicio de la maestra, una profesional normalmente casada o viuda de un artesano o de un funcionario, que se comprometía a alimentar a la pequeña, enseñarle el oficio y a darle un pequeño salario cuando finalizasen los doce o catorce años que debía estar en casa de la maestra.

Veamos las posibilidades reales de aprender el oficio, siguiendo los citados contratos. Tres de las niñas mueren siendo aún jovencitas. Una de ellas, llamada Caterina Llorença, fue devuelta al hospital porque no aprendía el oficio de costurera, cuando aún no había cumplido los seis años; su próxima ocupación fue la de sirvienta de un tabernero. La aprendiz de hilandera sabemos que a los once años aprende bien el oficio en casa de su maestra. Las dos niñas a las que se les ofreció una mejor profesión fueron sin duda las aprendizas de bordadoras de seda; una de ellas fue reclamada por su padre, un sacerdote beneficiado de la catedral de Barcelona, cuando contaba ya quince años, de la segunda no tenemos más datos tras su contrato, firmado en 1425 (41).

Volviendo a los chicos que eran contratados como aprendices, la mayoría no terminaban los largos años de aprendizaje con el mismo dueño; normalmente ni tan siquiera aprendían el oficio para el que habían sido contratados por los responsables del hospital, siendo aún muy niños. Vamos a analizar a

---

(41) Es interesante constatar que el aprendizaje de un oficio se da en escasas ocasiones entre las muchachas barcelonesas del siglo XV; contrariamente encontramos un número mayor de chicas trabajando en los telares en el siglo XIV.

continuación los datos concretos de que disponemos sobre la integración de los muchachos al mundo laboral.

Terminan aprendiendo el primer oficio al que tienen acceso: dos.

- Antonio, contratado por siete años como aprendiz de alfarero, acaba siendo un buen profesional y un buen hombre; lo documentamos casado y con hijos.
- Bernat, colocado con un platero, luego con otro; después dejó el trabajo para vivir en casa de un hombre de quien decía ser hermano. Huyó de allí y se instaló en Zaragoza donde hace de platero y es un buen profesional.

Trabajan en un quehacer distinto al del primer contrato: cinco.

- Antonio, contratado a los diez años como aprendiz de sastre; no quiso quedarse en casa del dueño, fue a correr mundo. A la edad de 25 años vive en Barcelona trabajando como colchonero en casa de un artesano; consta que es un buen mozo y un buen profesional.
- Jaumet, contratado en 1402 como aprendiz de platero; al cabo de veinte años está en Zaragoza como escudero de un caballero.
- Joan, contratado en 1410 también como aprendiz de platero; luego trabaja con un panadero, finalmente con un ropavejero.
- Salvador, aprendiz de albañil con un maestro de casas; se hizo a la mar y a la edad de 18 años es marinero y navega en una galera.
- Antonello, contratado en 1416 como aprendiz de platero; al cabo de tres meses fue devuelto por el dueño porque los vecinos habían dicho a su esposa que el muchacho se parecía a él, por lo cual la mujer no quería tener al niño por que creía que era hijo bastardo del marido. Después, el mismo chico está trabajando por su cuenta en casa de un especiero.

Huyen de casa del dueño y están por la ciudad sin oficio ni beneficio: siete.

- Uno de ellos porque estaba maltratado en casa del pintor que era su dueño; otro porque fue devuelto enfermo al hospital y huyó; los demás desconocemos por qué huyeron de casa del dueño, uno tras ocho años de estar allí.

Se ignora su paradero por no poder localizarse ni al chico ni al dueño: cuatro.

Tratados como hijos en casa del dueño: uno.

Sanos y buenos chicos, aprendiendo el oficio: tres.

Mueren en casa del dueño: ocho.

Total de niños contratados de los que se hace un seguimiento: 27.

Vistas ya las posibilidades de formación intelectual y profesional que tenían los niños y niñas del hospital, pasamos a analizar el último tipo de contratos: los contratos de trabajo de sirvientes domésticos. En este sentido sólo tres niños tienen contratos de este tipo; nos referimos evidentemente a varones, y aún dos de ellos son niños enfermos que son contratados por un cirujano para que les cure, a cambio de los servicios del pequeño, en caso de salir con vida de la enfermedad (42). Todos los demás contratos de servicio doméstico son los de las chicas del hospital, en un número que representa el 94,2 por 100 de los contratos femeninos estudiados, de un total de 137.

Vemos que también en esta ocasión las chicas cambian a menudo de lugar de trabajo, según parece siguiendo una especie de sistema de premios y castigos establecidos por el hospital, ya que podemos comprobar que a menudo, si la niña es devuelta por el dueño porque no le sirve bien, es contratada en una casa de condición relativamente inferior. Por ejemplo, una chica llamada Margarida, devuelta por el dueño, un notario, porque está descontento, es contratada en casa de un vinatero. Una muchacha llamada Isabel, de la que hay muy buenos informes en la casa de un hortelano, es llevada como sirvienta a la casa de un rico burgués.

De todos modos, la finalidad de las chicas no era trabajar, sino casarse; de ahí que dispongamos de algunos datos sobre el matrimonio de las niñas del hospital. Todos los contratos laborales se firman con la visión final del matrimonio de la chica, ya que el salario se le ha de pagar siempre en el momento de casarse y en concepto de aportación dotal, que va desde las 15 libras hasta las 40, cantidades muy pequeñas comparadas con los dotes más pobres que documentamos en Barcelona durante el siglo XV (43).

Por tanto, la posibilidad real de encontrar marido no siempre existía. Los propios administradores del hospital, en los informes que realizan en las visitas a las chicas que están en casa de los señores, se hacen eco de la dificultad de casar sin dote a una muchacha, ya que de cuando en cuando afirman que una muchacha podrá encontrar marido, ya que no le pondrán precio; esta apreciación se hace teniendo en cuenta su aspecto físico. Por ejemplo, se dice de una chica llamada Gabriela que tiene un *bell cos de nina o donzella*, si encuentra marido no mirará la dote. Suponemos que para las muchachas de condición humilde que no disponían de atractivo natural, encontrar marido no sería nada fácil.

De hecho constatamos que entre la documentación hospitalaria, que como hemos visto es sumamente rica, en escasas ocasiones llegamos a encontrar noticias concretas de contratos matrimoniales, a pesar de que en principio la intención de los administradores del hospital es casar a las muchachas allí acogidas, cuando lleguen a la edad de dieciocho años.

---

(42) AGHSPB, Joan Torró, lib. 6 contratos del 12 y 18 de abril de 1426.

(43) Vinyoles, T.M.: *Obra citada*, nota 39, págs. 69-105.

Veamos los datos de que disponemos sobre la integración de las niñas del hospital en la sociedad:

Se casan con la intervención del hospital: siete.

- Los novios son siempre hombres pobres: campesinos, marineros, artesanos (un picapedrero, un leñador, un curtidor...).
- Dos de estas chicas, tras casarse, se separan del marido:

Margarida, sirvienta de un notario en 1401, devuelta al hospital por el dueño; contratada después por un vinatero. Se casa con un funcionario de la prisión y consta que, viviendo con el marido, huyó con otro hombre, y nunca más la han visto.

Eleonor, sirvienta en 1404 de la viuda de un jurista; muerta la dueña, trabaja en casa de un notario. Se casó con *un buen hombre* que cortaba piedra en la cantera de Montjuic, huyó, y más tarde vive en Castelló d'Empuries, donde se ha casado de nuevo, y consta que vive como una buena mujer.

Son ya casaderas y el administrador cree que se les puede buscar marido: dos.

- Gabriela, sirvienta de una monja de Jonqueres. Consta que es muy hermosa, que la tiene muy bien vestida, no quiere que se sepa que es del hospital y le ha buscado padres simulados.
- Agnes fue contratada oralmente por la dama del hospital, como sirvienta en casa de un caballero. Consta que a los dieciocho años es muy graciosa y que está *muy peligrosa*; debería buscársele marido.

Devueltas a sus padres que van a recogerlas o las sacan de los dueños: cinco.

Tratadas como hijas, tienen entre siete y doce años: siete.

Sanas y buenas chicas, tienen entre siete y doce años: ocho.

Se ignora su paradero por no poder localizarse ni a la chica ni al dueño: cinco.

Devueltas al hospital con problemas: cinco.

- Una enferma de tiña que acaba curando.
- Una chica de veinte años que tras varios años de servicio no quieren tenerla más en la casa ciudadana donde se encuentra.
- Una niña cae de una tapia y queda jorobada, vive con su abuela y su madre, que fueron a recogerla.
- Huye y lleva mala vida.
- Devuelta al hospital porque hace sus necesidades en la cama.

Mueren en casa del dueño o devueltas enfermas al hospital: 23.

Total de niñas contratadas de las que se hace un seguimiento: 62.

Vemos que la integración de estas muchachas es positiva durante los primeros años, por lo menos en líneas generales. En muchos hogares las tratan bien, consta que las tienen bien alimentadas y bien vestidas, que es lo que se exigía de los dueños en cualquier contrato de trabajo. A cambio de esta manutención y algún dinero en el momento de casarse, la muchacha debía ser obediente y leal a los dueños y debía realizar cualquier mandato de los mismos, de día y de noche, siempre que lo que se le mandase fuese lícito y honesto. Algunas son devueltas al hospital porque no sirven bien, pero insistimos que la mayoría están bastantes años en la misma casa, cambiando a veces por muerte del dueño o porque el propio hospital les ofrece otro trabajo.

Parece que los problemas de integración vienen cuando son ya mayorcitas, por ejemplo en el momento de casarse. Insistimos en que nos da la impresión que pocas llegarían a contraer matrimonio y no sabemos qué sería de ellas una vez terminado su contrato laboral. Vemos también que de los siete matrimonios que hemos podido documentar, dos de ellos son un fracaso, mientras de los demás no tenemos otra noticia que los propios instrumentos dotales.

Estando con el dueño huye una sola muchacha, hecho que contrasta con los datos que tenemos de los chicos del hospital, la mayoría de los cuales huyen del dueño, no terminan el contrato, van errantes por la ciudad, se buscan la vida por su cuenta y muchas veces vemos que salen adelante. Evidentemente es más fácil salir adelante siendo hombre que siendo mujer. Se les ve con más posibilidades de iniciativa, más libertad de movimiento, el propio hospital no hace un seguimiento tan rígido de los chicos; la sociedad admite perfectamente el error del muchacho; en cambio la única chica que encontramos que marcha de la casa donde trabaja consta que lleva mala vida, y es que la única posibilidad que tenía una chica pobre era vivir honradamente como sirvienta o llevar mala vida.

## 7. CONSIDERACIONES FINALES

Volviendo a las reflexiones que nos hacíamos al iniciar el presente estudio, intentaremos sintetizar algunos datos concretos que nos acerquen a la vida de los niños de las capas populares, en general, y a los más marginados en particular. Nos preguntábamos, en primer lugar, sobre las atenciones que recibían o no recibían los niños; podemos constatar en este sentido que los niños que hemos estudiado han sido abandonados, pero no maltratados, incluso podemos ver cómo han sido cuidadosamente vestidos y en la mayoría de los casos se les ha bautizado y se ha redactado una nota para el hospital. El promedio de niños abandonados es de unos 40 al año en una población de unos 35.000 habitantes.

La preocupación tanto de la institución hospitalaria como de los padres era la alimentación y la salud de los pequeños; alguna nota de niños ya medio destetados insiste en qué tipo de alimentación deben suministrarle. La niñez viene periodizada por los cambios alimentarios: lactancia, alimentación mixta entre leche y otros productos, y alimentos no lácteos triturados, para pasar seguidamente a la alimentación normal. Debemos insistir en que no hay sustituto para la leche de mujer durante los dos o tres primeros años de vida; por tanto, todo niño, incluso los más marginados, reciben el calor de una mujer, madre o nodriza, que en principio debemos considerar como hecho positivo.

Si los niños están enfermos se les procura una curación por medio de un médico, un barbero, una curandera; los niños enfermos reciben no solamente atenciones médicas sino que se les da una alimentación especial a base de caldo de pollo. A parte de estas atenciones se insiste en que los niños del hospital se mantengan limpios. Cuando están en casa del dueño se tiene en cuenta especialmente que vaya bien arreglado vestido y calzado y que se le alimente debidamente; éstas eran las obligaciones de cualquier dueño o maestro, no solamente para con los niños del hospital sino para cualquier aprendiz o sirvienta.

La segunda pregunta que nos hacíamos era sobre las posibilidades de sobrevivir, de aprender, de integrarse en la sociedad, que tenían los muchachos de los grupos menos dotados económicamente. Insistimos en que solamente veinte de cada cien llegarían a los dieciocho años. Detectamos un índice elevado de mortandad infantil y juvenil en los años 1410, 1430 y 1441; la tiña, la disentería, la fiebre, la peste, los tumores, el hambre, terminan con gran parte de la población, que en Barcelona pasa de 7.651 hogares en 1380 a 6.393 en el año 1.553 (44), teniendo en cuenta que hay un cierto índice de inmigración.

El aprendizaje y la integración en la sociedad para estos niños se hacen difíciles, debemos insistir, y los propios administradores del hospital insisten en ello, que la respuesta positiva del niño depende a menudo del trato que recibe y de las oportunidades que se le dan. Algunos, los menos, tendrían posibilidades de progresar socialmente por medio de una formación adecuada en la lectura y la escritura. Otros llegarían a ser buenos profesionales, algunos llevarían una vida errante sin oficio ni beneficio. Las muchachas podrían aspirar solamente a casarse con un hombre pobre que las sacase del servicio doméstico en casa ajena, para realizar los mismos trabajos en su propia casa.

Las dificultades que tendrían para integrarse debidamente las vemos en algunos detalles, como en el hecho de que a menudo en los hogares donde están trabajando no quieren que se sepa que son hijas del hospital; el inten-

---

(44) Arxiu Historic de la Ciutat de Barcelona. *Fogatges*.

tar escapar de muchos de los muchachos aprendices para buscarse por ellos mismos la vida; o el caso de la muchacha casada con un buen picapedrero, pero que huye y se casa de nuevo fuera de la ciudad, nadie recrimina su conducta, se insiste en que vive como una buena mujer, seguramente es todo lo que la sociedad podía pedirle.

### Algunos datos concretos

#### I. NIÑOS ABANDONADOS

Entre agosto de 1426 y febrero de 1429 ...	113	media anual	45
Entre junio de 1435 y junio de 1439 .....	146	media anual	36
Niños documentados en total .....	259	media anual	40
Repartidos por sexos: niños, 54,4% niñas, 45,6%.			

#### II. ESPERANZA DE VIDA

Niños muertos antes de los tres años ....	137	53	% del total
Niños muertos después de los tres años ...	20	7,7	% del total
Niños restituidos a los padres (10%) .....	26		
Niños de los que no disponemos de noticias .....	36		
Si aplicamos un índice medio de mortandad a estos dos grupos de niños, de los que el hospital no nos ofrece más información, aumentaría el índice de mortandad en un: .....		18,6	%
Índice total de mortandad antes de los 18 años .....		79,3	%

#### III. POSIBILIDADES DE APRENDIZAJE

	Contratos de niños (%)	Contratos de niñas (%)
Para aprender a leer .....	17,8	1,4
Para aprender un oficio .....	74,4	4,4
Para hacer de sirvientes .....	2,2	94,2
Total de contratos documentados .....	90	137



JARDINES DE NIÑOS. JARDINES DE DIOS: KINDERGARTENS  
Y GUARDERIAS\* EN ALEMANIA EN EL SIGLO XIX

ANN TAYLOR ALLEN(\*\*)

El desarrollo de la educación preescolar en Alemania en el siglo XIX estuvo marcado por una competencia continua entre las opiniones liberales y las conservadoras sobre la formación del niño. Los conservadores apoyaban las instituciones preescolares sólo en cuanto sustituidores inferiores de la crianza centrada en la familia. En 1851 el sociólogo conservador W. H. Riehl se quejó de que los valores del hogar estaban amenazados por la moderna tendencia de «poner a los niños fuera del hogar cuanto antes... El extremo moderno, por el que el colegio absorbe el hogar y lo hace superfluo, está completamente pervertido». Por el contrario, la fundadora del kindergarten, baronesa Bertha von Marenholtz-Bülow, desafió el dominio exclusivo de la familia biológica sobre la crianza del niño, e instó al involucramiento del ciudadano desde su más temprana edad en una familia institucional más extensa que enseñara no las virtudes conservadoras del acatamiento, sino las cualidades liberales de la independencia y el espíritu comunitario. En el kindergarten, remarcó, «se crea un espacio educativo que representa un Estado en miniatura para los niños, en el que el joven ciudadano puede aprender a moverse libremente, pero respetando a sus compañeros. Esto no puede hacerse en la familia; es necesario un círculo social más amplio». Por tanto, el debate sobre el propósito y contenido de la temprana educación del niño rebasó las cuestiones pedagógicas, incluyendo concepciones fundamentales sobre la familia en sí y el Estado. El objeto de este ensayo no consiste en examinar el desarrollo sumamente complejo de las instituciones preescolares durante este período, sino en mostrar cómo dos tipos de institución —el *Bewahranstalt*, o guardería, y el kindergarten— exhibieron posturas contrastantes conservadoras y liberales ante la modernización de la familia. El movimiento del kindergarten, como campaña que fomentó enfoques característi-

---

(\*) En inglés «day-care centers»: lugares donde se cuida a los niños mientras sus madres están trabajando. La traducción literal sería «centro para el cuidado de los niños durante el día».

(\*\*) Universidad de Louisville, Estados Unidos de Norteamérica.

camente liberales hacia las estructuras familiares y políticas, será examinado como reflejo del desarrollo del pensamiento liberal del siglo XIX en general (1).

Como marco de análisis del kindergarten y el *Bewahranstalt* se utilizará la teoría del sociólogo contemporáneo Ralf Dahrendorf, según la cual el conflicto entre ideologías liberales y conservadoras depende, en el nivel más profundo, de actitudes contrastantes hacia la importancia relativa de la esfera pública y la privada de la vida. Dahrendorf especula que los conservadores y las culturas conservadoras, entre las que incluye a Alemania, dan prioridad a la esfera privada de la familia y a los valores de la profundidad, la piedad y la contemplación que gira en torno a lo íntimo. Afirma que los liberales y las sociedades con una fuerte tradición liberal enfatizan las virtudes que denomina «públicas» —pensamiento independiente, espíritu público y ciudadanía— y persiguen a través del colegio la apertura del mundo privado de la familia hacia compromisos más amplios sociales y políticos (2).

La formación de los niños en edad preescolar siempre ha sido confiada principalmente a la familia; la percepción de la necesidad de reforzar la familia mediante el cuidado institucional de los niños durante el día fue, por tanto, una respuesta a la crisis experimentada por la familia durante los primeros años de la revolución industrial. La caída en desuso de los métodos preindustriales de fabricación centrados en la casa había socavado la estructura patriarcal de la familia y la incipiente urbanización había roto sus lazos con la comunidad. Esa parte de la clase trabajadora que se había trasladado a las ciudades experimentó la penuria causada por sórdidas condiciones de vida, la separación de la casa del lugar de trabajo y la falta de servicios sociales adecuados. Todavía de mayor preocupación para los filántropos fue el decaimiento de la creencia religiosa y la deferencia social en palabras de Riehl —«autoridad y piedad»— entre los trabajadores. No sólo estaban los niños de los trabajadores «sucios y harapientos», escribió un defensor de la Sociedad de Berlín para el Apoyo de las Guarderías (*Verein für die Beförderung der Klein-Kinder-Bewahranstalten*), sino que estaban «inclinados a ver a las personas de clase alta como sus enemigos de nacimiento, de las que consiguen lo que pueden mediante la violencia y la artimaña». Para la clase

---

(1) Wilhelm Heinrich Riehl, *Die Familie* (Stuttgart, 1855, 1882), p. 349; Berthe von Marenholtz-Bülow, *Recollections of Friedrich Froebel*, traducción de Mary Mann (Boston, 1895), p. 131. A continuación se citan historias narrativas sobre la educación preescolar en Alemania: Monika Galdikaitė, *Die innere und äussere Entwicklung der Kindergartens in Deutschland* (Munich, 1927); Wilma Grossman, *Vorschulerziehung: Historische Entwicklung und alternative Modelle* (Colonia, 1974); Gunnar Heinsohn, *Vorschulerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft* (Frankfurt, 1974), y Brigitte Zwerger, *Bewahranstalt, Kleinkinderschule, Kindergarten: Aspekte nicht-familiärer Kleinkindererziehung in Deutschland* (Weinheim y Basel, 1981). Una útil antología de material de fuentes es Margot Krecker, *Aus der Geschichte der Kleinkindererziehung: Quellentexte* (Berlín, 1959).

(2) Ralf Dahrendorf, *Society and Democracy in Germany* (edición inglesa. Nueva York, 1967), páginas 285-314.

media, el declive de la función económica de la familia también había minado los lazos con la comunidad, especialmente para las mujeres, cuyas actividades estaban ahora confinadas principalmente a la esfera doméstica. En la atmósfera privada e íntima del hogar de la clase media, la crianza y el desarrollo individual del niño alcanzaron un nuevo significado. Lo que Lawrence Stone ha denominado el «individualismo afectivo» de la familia reforzó el liberalismo individual que alentó la mejora del cuidado y la educación del niño como medios para el desarrollo de una nueva generación de ciudadanos responsables e instruidos. Pero este nuevo énfasis en la importancia de la formación del niño señaló la insuficiencia de los métodos tradicionales y la importancia de un nuevo conocimiento y aprendizaje. Por consiguiente, tanto los educadores liberales como los conservadores creyeron que (según las palabras del fundador del kindergarten, Friedrich Froebel) «la educación de los niños en la familia tal y como se lleva a cabo generalmente ya no está en consecuencia con las demandas de nuestro tiempo». El propósito de la educación preescolar no era simplemente proporcionar cuidado físico a los niños pequeños, sino crear estructuras de autoridad alternativas para llenar el vacío causado por la transición de formas tradicionales de la familia a formas modernas (3).

Aunque habían existido guarderías para niños de madres trabajadoras, a menudo bajo los auspicios de viudas de profesores, durante muchos años, las primeras iniciativas principales por parte de organizaciones caritativas y religiosas se llevaron a cabo en Alemania a finales de los años veinte y principios de los treinta del siglo XIX, después que en Inglaterra, donde los experimentos de David Owen con la temprana educación del niño se habían propagado desde 1809. La aparición de la traducción del libro del profesor inglés Samuel Wilderspin, *Infant Schools* (Escuelas de Párvulos), que fue recomendado a las organizaciones caritativas por una circular de 1829 del gobierno de Prusia, proporcionó un gran estímulo para el establecimiento de instituciones preescolares en Alemania. Los primeros pasos para la fundación y apoyo de guarderías, o *Bewahranstalten* como se las llamaba a menudo, los dieron frecuentemente organizaciones de mujeres. Por ejemplo, la Sociedad de Berlín para el Apoyo de Guarderías en principio fue simplemente la Sociedad de Mujeres, fundada en 1829 por Wilhelmine Gemberg, la mujer de un hombre de negocios que aspiraba a «visitar a los pobres en sus humildes cuchitriles y llevarles la palabra de Dios y sustento físico». Inspira-

---

(3) Friedrich Fröebel, *Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kindergartens, den deutschen Frauen und Jungfrauen als ein Werk zu würdiger Mitfeier der vierhundertjährigen Jubelfestes der Erfindung der Buchdruckerkunst, zur Prüfung und Würdigung vorgelegt* (Leipzig, 1844), p. 2. Sobre la modernización de la familia alemana y el impacto de la industrialización, véanse Ingeborg Weber-Kellermann, *Die Kindheit: Kleidung und Wohnen, Arbeit und Spiel* (Frankfurt, 1979); Barbara Beuys, *Familienleben in Deutschland: neue Bilder aus der deutschen Vergangenheit* (Hamburg, 1980), pp. 320-1; y Helmut Möller, *Die kleinbürgerliche Familie in 18. Jahrhundert: Verhalten und Gruppenkultur* (Berlín, 1969), pp. 270-321.

das por el libro de Wilderspin, ella y sus socias reunieron el dinero para la primera de las guarderías de la Sociedad, que se abrió en 1831. Habiendo planeado admitir a 36 niños, a cuyas madres habían distribuido previamente material para la ropa del colegio, se sorprendieron al encontrarse con 75 niños el primer día, número que en el tercero se había elevado a 104. La Sociedad, temporalmente desorganizada por una epidemia de cólera, prosiguió su trabajo al año siguiente, utilizando contribuciones de la esposa del príncipe heredero, Isabel, que continuó siendo su principal benefactora durante el resto de su vida, y del rey Guillermo III para fundar un segundo centro. Habiendo reclutado algunos importantes patrocinadores, la Sociedad cambió su nombre por el de «Sociedad para el Apoyo de Guarderías en Berlín». El rápido aumento tanto de niños registrados como del número de centros puso de relieve la magnitud de la demanda; hacia 1841 la Sociedad controlaba trece centros, y hacia 1846, dieciséis, con un registro total de 1.656 niños. De este modo, en cada centro había por término medio más de 100 niños. La expansión de la Sociedad de Berlín fue equiparable a la de organizaciones similares en otras ciudades importantes; por ejemplo, la Sociedad para la Educación Preescolar en Breslau había abierto su primer centro en 1828 con 16 niños, y hacia 1846 abrió tres centros adicionales con un registro total de 519 niños. La historiadora Brigitte Zwerger estima que cerca del 73 por 100 de todas las guarderías abiertas durante la primera mitad del siglo XIX fueron fundadas por sociedades similares que, aunque en su mayoría no estaban afiliadas a congregaciones religiosas particulares, contaban con muchos ministros (en el caso de organizaciones protestantes) entre sus miembros contribuyentes, e hicieron de la enseñanza de los principios y tradiciones religiosas su primer objetivo educativo. El número de miembros de las organizaciones de Berlín y Breslau incluía principalmente a hombres de diversas profesiones de clase media y a algunos artesanos, así como a muchas mujeres cuyas ocupaciones no se enumeraban. Los centros mantenidos con sus contribuciones estaban por lo general abiertos desde por la mañana temprano hasta el anochecer, con un descanso al mediodía, cobraban muy poco o nada por los derechos de matrícula y admitían a niños de todas las procedencias religiosas (4).

---

(4) Descripciones generales sobre la temprana historia del *Bewahranstalt* pueden encontrarse en Hoffmann, *Vorschulerziehung*, pp. 20-30; Heinsohn, *Vorschulerziehung*, pp. 42-50; y Zwerber, *Bewahranstalt*, pp. 51-60. Otros materiales de fuentes sobre los *Bewahranstalten* se citan en Kreckler, *Kleinkindererziehung*, pp. 120-141. Sobre la apertura del *Bewahranstalt* de Berlín, véase «Zur Feier des 60-Jährigen Bestehens des Vereins zur Beförderung der Klein-kinder-Bewahranstalten zu Berlin» (17 de noviembre de 1983). Este y otros materiales sobre las guarderías de Berlín se encuentran en los Zentrales Staatarchiv de Merseburg (a partir de ahora ZStA), Ministerium für Volkswohlfahrt, Rep. 191, n.º 17, Erziehungsanstalten und Vereine, Berlín. Sobre los centros de Breslau, véase ZStA, Ministerium für Volkswohlfahrt, Rep. 191, n.º 70, Erziehungsanstalten und Vereine, Breslau. Existen registros públicos para otras ciudades prusianas; sin embargo, éstos son los dos únicos que proporcionan una extensa información. Al no formar las instituciones preescolares parte del sistema educativo público, el gobierno no guardó registros o estadísticas oficiales sistemáticas.

La creencia de los filántropos conservadores en la primacía de la esfera privada se expresó claramente en la política de admisión de las guarderías. Al restringir explícitamente su servicio a niños cuyos propios padres no podían cuidarles o no les cuidarían, las sociedades para el cuidado diurno de los niños evitaban cualquier crítica a la familia como institución. Ante la acusación de que la educación de la infancia rompía los lazos entre padres e hijos, un defensor de los *Bewahranstalten* de Berlín argumentó que «las guarderías se hacen cargo únicamente de las obligaciones que los padres no pueden desempeñar... la madre que deja a sus hijos al cuidado del *Bewahranstalt* y los recoge a últimas horas de la tarde para poder ganarse la vida no es negligente». Pero la desintegración de la familia no sólo se atribuía a dichas premisas causadas por circunstancias exteriores, sino también al abandono de las obligaciones paternas y maternas por los padres de clase trabajadora. «Si una madre o un padre es tan irresponsable como para dejar un niño al cuidado de extraños sin la suficiente necesidad», manifestaba un folleto de la Sociedad de Berlín, «entonces el *Bewahranstalt* proporciona un beneficio incluso mayor al niño.» Las sociedades para el cuidado diurno de los niños intentaban restituir el respeto por los modelos tradicionales de la familia rotos por las nuevas condiciones sociales (5).

La insistencia en las opiniones cristianas tradicionales sobre la naturaleza del niño era fundamental para la restauración de la tradición. Rechazando las creencias populares en la inocencia infantil, las guarderías orientadas religiosamente se mantenían fieles a la doctrina del pecado original. En un sermón que celebraba el veintiún aniversario de la Sociedad de Berlín, el pastor oficiante se manifestó en contra de la creencia en «la inocencia de los niños, de la que la gente sin instrucción siempre está hablando. Sabemos que es cierto para todos ellos —concebidos en pecado y por lo tanto nacidos en pecado—... Cómo emerge el pecado incluso en los niños más pequeños es un tema sobre el que estoy seguro de que los empleados en las guarderías tendrían mucho que decir». El remedio para tales tendencias congénitas turbulentas e incluso criminales era la inculcación de un sentimiento de culpa mediante la enseñanza religiosa; así, un profesor castigaba a un niño culpable de robo a recitar los Diez Mandamientos, y éste se echaba a llorar en el cuarto. Tales sanciones psicológicas, así como «pequeños castigos [tales] como la exclusión del patio de recreo, sentarse en un banco, etc.» se utilizaban mucho más frecuentemente que el castigo corporal (al menos si se cree la propia literatura de las sociedades de cuidado diurno del niño). «Ofensas mayores que requieren un castigo más severo», manifestaban las reglas de la Sociedad de Berlín, «deben ser comunicadas a la junta directiva». Según los defensores de las sociedades para el cuidado diurno del niño, incluso los niños más indisciplinados respondían a estos métodos; el fracaso se explicaba

---

(5) Otto Schulz, *Über Warteschulen oder Kinder-Bewahranstalten* (Berlín, 1873), ZStA, Rep. 191, n.º 17.

por la influencia continua del hogar. Un niño que persistió en su mal comportamiento, declaraba un informe anual, había «asistido al centro irregularmente y en su casa deambulaba sin ninguna supervisión, con el resultado de que se volvió más y más indisciplinado» (6).

El marco institucional en el que la reforma moral de la generación más joven se iba a llevar a cabo reproducía lo más fielmente posible la estructura patriarcal del hogar preindustrial. A pesar del papel fundamental de las mujeres en la fundación y manejo diario de estas instituciones, los papeles dirigentes en las juntas directivas, una vez establecidas, fueron ocupados por hombres que se reunían mensual o trimestralmente para tomar decisiones financieras o administrativas de otro tipo. Las mujeres miembros de las juntas directivas eran responsables de inspeccionar diariamente el local de modo rotatorio y a menudo se hacían cargo de otras tareas relativas a la crianza de los niños como la provisión de una comida al mediodía a niños necesitados o la distribución de ropa de segunda mano a sus familias. Los padres de los niños, cuya insuficiencia e ignorancia era deplorable, no estaban incluidos en las juntas directivas (7).

La misma estructura patriarcal se mostraba de forma patente en el cuerpo del profesorado. El papel principal en la supervisión de un grupo compuesto por término medio de 80 a 100 niños se encomendaba a un profesor que estaba normalmente auxiliado por el trabajo sin remunerar de su mujer o por una asistente que percibía un salario menor. La división de la responsabilidad entre estas dos figuras de autoridad adultas —el papel disciplinario y de enseñanza asignado al hombre y las tareas más humildes como la limpieza del aula, la preparación de la comida y el remiendo de la ropa de los niños encomendados a la mujer— era paralela a la organización de la familia preindustrial, en la que el padre asumía la responsabilidad primordial de las tareas morales y educativas de la formación del niño. Las obligaciones del profesor (denominado por la Sociedad de Berlín «padre adoptivo cristiano») eran concebidas de modo más paternal que pedagógico; no se requería preparación académica, se desalentaba o a veces se prohibía expresamente la enseñanza de materia académica más allá del alfabeto y el énfasis principal se ponía en «el orden, la limpieza y la moralidad y, sobre todo, en el despertar del sentimiento religioso... Esto sólo es posible cuando ellos (los profesores)

---

(6) E. Steffan, «Des Herren Gaben für die Grossen durch die Kleinen: Prodigt zur Jahresfeier zur Forderung der Kleinkinder-Bewahr-Anstalten, 13 de noviembre, 1854»; «Zehnter Jahresbericht des Vereins für die Beförderung der Klein-Kinder-Bewahranstalten», Berlín, 1844, ambos en ZStA, Rep. 191, n.º 17; «Statut des Privat-Vereins für Kleinkinderschulen zu Breslau», 1828, en ZStA, Rep. 191, n.º 70. Sobre métodos de disciplina a comienzos del siglo XIX véase Bogna W. Lawrence, «Parents and Children in Eighteenth-Century Europe», *History of Childhood Quarterly*, 2 (1974), pp. 13-15; y sobre la segunda mitad del siglo véase Aurel Ende, «Battering and Neglect: Children in Germany, 1860-1878», *Journal of Psychohistory*, 7 (1979), pp. 250-79.

(7) «Status des Vereins für die Beförderung der Klein-Kinder-Bewahranstalten, 1848», ZStA, Rep. 191, n.º 17; «Statut des Privat-Vereins für die Klein-Kinderschulen zu Breslau», Rep. 191, n.º 70. Para otros ejemplos véase Kreckler, *Kleinkindererziehung*, pp. 20-41.

hablan a menudo y seriamente de Dios». La rutina prescrita para los niños, aunque normalmente especificaba ratos de juego al aire libre, por la mañana y por la tarde, se centraba principalmente en la lectura de historias de la Biblia, ejercicios simples sobre el alfabeto y los números y el canto de himnos (aunque un manual escrito para la Sociedad de Berlín prevenía específicamente contra la memorización sin sentido). El grado de regimentación impuesto es sugerido en una observación hecha en uno de los informes anuales de la Sociedad de Berlín, según la cual aquellos que dudaran que un profesor pudiera supervisar con éxito a 100 niños deberían visitar los *Bewahranstalten* (8).

Las implicaciones políticas de estas técnicas pedagógicas, específicamente elaboradas en los informes anuales, indicaban claramente la relación entre el conservadurismo en las esferas familiar y pública. La mayoría de las sociedades tenían un protector perteneciente a la realeza o a la aristocracia, cuya asistencia a las festividades navideñas, normalmente para entregar premios a los niños que mejor se habían comportado, constituía el principal acontecimiento del año. La literatura de los *Bewahranstalten* insistía constantemente en que las enseñanzas morales no se dirigían únicamente a los niños, sino también a los adultos. A los niños se les exhortaba a que ocuparan su lugar en la lucha contra la impiedad y la mundanalidad actuando como misioneros ante sus padres, y los informes anuales estaban repletos de edificadores relatos de niños que reprendieron a sus padres por beber o por cantar «canciones profanas», o que les consolaron en la desdicha citando pasajes bíblicos apropiados. Así, no sólo se instaba a los niños, sino también a los padres a que trataran los problemas sociales, económicos y personales engastándolos con una conducta piadosa, volcada hacia lo interior, resignada y apolítica. La última prueba de tales virtudes cristianas era la piedad e incluso el regocijo ante la muerte, lo que a menudo se ensalzaba como la prueba más patente del buen efecto de las enseñanzas del *Bewahranstalt*. Al elogiar el valor de la muerte piadosa, las sociedades para el cuidado de la infancia pretendían mitigar el énfasis moderno en la individualidad de los niños pequeños, que en el siglo XIX habían inspirado una aflicción incluso más intensa ante su muerte. «Descansaré dulcemente en los brazos del Señor, papá», decía un alumno modelo citado en un Informe Anual, «¡Qué cómodo será!» El hombre natural siente tristeza ante la muerte de los niños, pero la muerte de los niños piadosos es la lección más importante para el verdadero cristiano» (9).

---

(8) Sobre la división de responsabilidades entre los profesores y las profesoras véanse los Estatutos de las organizaciones de Berlín y Breslau. Las obligaciones del profesorado se describieron en «Elfter Jahresbericht des Vereins für die Beförderung der Klein-Kinder-Bewahr Anstalten», Berlín, 1845, ZStA, Rep. 191, n.º 17. Los horarios diarios están descritos en Schulz, *Warteschulen*, pp. 13-15; para otros ejemplos véanse Kreckler, *Kleinkindererziehung*, pp. 124-26.

(9) «Zwangster Jahresbericht des Vereins für die Beförderung der Klein-Kinder-Bewahranstalten, 1846», ZStA, Rep. 191, n.º 17; «Dreissigster Jahresbericht des Vereins für die Beförderung



*Friedrich Fröbel (1782-1852).*  
(Friedrich Unger.)

Mientras que el *Bewahranstalt* estaba concebido para compensar los alegados defectos de la familia de clase trabajadora, el kindergarten se basaba en la crítica de sus fundadores al hogar de clase media. El kindergarten, fundado originalmente por Friedrich Fröbel en la ciudad turingia de Blankenburg, en 1839, se inspiró en un principio en las teorías educativas de Rousseau y su discípulo suizo, Pestalozzi; Fröbel había trabajado con este último en su colegio de Yverdon. Fröbel, un veterano de las Guerras de Liberación, profesaba un liberalismo apasionado, aunque vago y emocional, y aspiraba mediante sus nuevas técnicas educativas a liberar a la nueva generación de la carga de la cultura supuestamente artificial y extranjera y a enseñar las virtudes del patriotismo y la responsabilidad política. Aunque alabando sentimentalmente la familia nuclear —esa «trinidad sagrada» de padre, madre y niño—, Fröbel hizo eco a Fichte, cuyos *Speeches to the German Nation* (Discursos a la Nación Alemana) había popularizado Pestalozzi en Alemania, y declaró las formas existentes de la familia totalmente inadecuadas para esta elevada

---

der Klein-Kinder-Bewahranstalten», 1863, ZStA, Rep. 191, n.º 17. Un interesante paralelo de la organización patriarcal de los *Bewahranstalten* es la estructura de la *Diakonissenwerk* de Theodor Fliedner en Kaiserwerth, establecida para preparar a profesoras y enfermeras. Sobre esta institución véase Catherine M. Prelinger, «The Nineteenth - Century Deaconessate in Germany: The Efficacy of a Family Model», en Ruth-Ellen Joeres y Marylo Maynes, eds., *German Women in the Eighteenth and Nineteenth Century* (Bloomington, Indiana, 1986), pp. 215-229.

misión. Rechazando el enfoque filantrópico condescendiente de las sociedades para el cuidado diurno de los niños, Fröbel dirigió una llamada a sus lectores, que pertenecían predominantemente a la clase media, para cambiar la sociedad mediante la reforma no de otros, sino de ellos mismos. Por tanto, centró su atención no en el abandono físico atribuido al pobre, sino en el abandono emocional que observó en los cómodos y complacientes hogares de la clase media: «En lugar de ser estimulados, los niños son inhibidos y reprimidos... en lugar de viveza, vemos apatía... en lugar de salud, languidez.» Al igual que el *Bewahranstalt*, el kindergarten, nombre escogido para remarcar una atención cuidadosa y un crecimiento espontáneo\*, fue planeado para remediar los defectos de la familia. Pero a diferencia del *Bewahranstalt*, el kindergarten, que normalmente sólo estaba abierto cuatro horas al día, estaba claramente destinado a no ser un sustituto inferior, sino un deseable suplemento de la formación centrada en la familia. Para el apoyo de la nueva institución Fröbel no apeló a la caridad del piadoso, sino a la dedicación patriótica de «esposas y doncellas alemanas», instándolas a apoyar el kindergarten «para el bienestar del alemán, pero en última instancia de todo el mundo; para su propio beneficio, pero en último lugar para el de todos los niños; como una bendición para esta nación, y en último término para todas las naciones» (10).

Rechazando la creencia cristiana en el pecado original, Fröbel desarrolló una teoría sobre la naturaleza del niño basada en la psicología lockeana y el individualismo Ilustrado de Rousseau y Pestalozzi. A diferencia de las sociedades para el cuidado diurno de los niños que expresaban su generalmente baja estima de la capacidad de sus pupilos amonestando contra cualquier desafío a su inteligencia, Fröbel planeó un complejo sistema de juego dirigido, diseñado para desarrollar una confianza basada en el completo desarrollo de la capacidad física y mental. «Desde el mismo día de su nacimiento», escribió, «se debe dar a los niños el uso libre, multifacético de todas sus aptitudes. Deben aprender a una edad temprana cómo encontrar en ellos mismos el centro y punto de apoyo de todas sus capacidades... moverse libremente y ser activos, ponerse de pie y andar con sus propios pies, encontrar y observar con sus propios ojos». Al enfatizar el desarrollo de una capacidad de razonamiento independiente y versátil, Fröbel apeló a una ambiciosa clase media que, rechazando el orden tradicional basado en un status heredado,

---

\* *N. de T.*: En alemán, kindergarten es un nombre compuesto de dos palabras: kinder = niñería, y garten = jardín, significando jardín de infancia.

(10) Fröbel, *Entwurf eines Planes*, pp. 2 y 6. Sobre los antecedentes del kindergarten véanse Hofmann, *Kleinkindererziehung*, pp. 33-35; y Heinsohn, *Kleinkinderziehung*, pp. 50-62. El propio relato de Fröbel sobre sus metas educativas se encuentra en Friedrich Fröbel, *Autobiography*, traducción de E. Michaelis y H. K. Moss (edición inglesa; Londres, 1908). Sobre la contribución de Pestalozzi al pensamiento educacional alemán en el *Vormärz* véase Kenneth Barkin, «Social Control and the *Volksschule* in *Vormärz* Prussia», *Central European History*, 16 (1983), página 43.

aclamó los conceptos modernos de la movilidad social y las carreras abiertas al talento. Sin embargo, la creación de un nuevo tipo humano no podía dejarse en manos de los padres, equipados sólo con métodos tradicionales. Froebel insistió en que el cuidado del niño era un arte importante y complejo que requería una gran preparación y estableció colegios para profesores contiguos a los primeros kindergartens en Keilhau, Blakenburg y Liebenstein (11).

Fröebel, que había dirigido primero su mensaje al cuerpo del profesorado masculino, pronto encontró una audiencia más receptiva entre las mujeres. «Dios ha situado la preocupación por el bienestar espiritual y la continuidad física de la raza humana», declaró solemnemente, «en los corazones e intelectos de las mujeres, en el verdadero espíritu femenino». El éxito de esta apelación a las mujeres reflejó un importante y extendido cambio en la estructura de la familia y consecuentemente en los roles paternos y maternos. Mientras que la familia preindustrial había otorgado al padre la autoridad sobre la crianza del niño y la actividad económica, las condiciones industriales habían creado una nueva forma de patriarcado en la que el padre se convirtió en el sostén ausente de la familia y las madres ganaron una creciente autoridad sobre la crianza del niño en la casa, ahora considerada su característica y propia «esfera». Tanto la «Escuela para Madres» de Pestalozzi como la escuela de preparación de diaconisas del pastor protestante Theodor Fliedner, fundadas en Kaiserwerth en 1836, habían preparado a las mujeres para la enseñanza preescolar. Pero Fröebel y sus seguidores, muchos de los cuales eran mujeres, fueron los primeros en ver las implicaciones para los conceptos de autoridad y disciplina reforzados en el aula de lo que el historiador social Edward Shorter ha denominado la «revolución maternal». Aunque los kindergartens de Fröebel, como los *Bewahranstalten*, estaban a menudo regidos por juntas directivas compuestas predominantemente por hombres, el profesorado, desde el principio, estuvo formado por mujeres. La disciplina practicada en el kindergarten era conscientemente maternal, basada en la empatía antes que en la autoridad y en la persuasión antes que en la coacción. A la profesora se le instaba a que supervisara y dirigiera el juego de los niños, pero no a que lo controlara. Doris Lückens, que fundó el primer kindergarten de Hamburgo en 1848, respondió a un crítico que consideraba los métodos de Fröebel demasiado rígidos y exigentes para niños pequeños: «Donde no hay compulsión, la libertad no está amenazada; los niños siguen alegremente al bondadoso guía y responden gozosamente... no hay regimentación cuando el corazón y el alma del profesor están en armonía con el mundo del niño, dando y tomando con alegría mutua». Los defensores del

---

(11) Friedrich Fröebel, *Die Menschenerziehung: Die Erziehungs-Unterrichts-und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau* (Leipzig, 1826), p. 49. Para una discusión general de la teoría educativa a comienzos del siglo XIX véase Hans-Georg Herrlitz, Wulf Ropf, Hartmut Titze, *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: eine Einführung* (Königstein, 1981), pp. 30-58.

kindergarten propugnaban un planteamiento de la disciplina basado en la razón y la empatía. Lina Morgenstern, directora de la Sociedad de Berlín para la Educación Popular, interpretó la propia negativa de Fröebel a especificar castigos para niños indóciles como signo de su confianza en el buen juicio materno. Instando a las madres y profesoras a averiguar el motivo de la falta del niño antes de utilizar el castigo, declaró con fiado: «La madre o profesora inteligente siempre encontrará el camino adecuado» (12).

El programa del kindergarten no sólo subrayó la independencia, sino también la ciudadanía, alentando a los niños y a sus padres a alzar la vista del mundo privado de la familia para contemplar el mundo más amplio de la comunidad y la nación. Criticando a Rousseau y a Pestalozzi por lo que consideraba su excesivo individualismo, Fröebel tornó a la herencia de la ética kantiana y hegeliana para sostener que la más elevada realización de la libertad individual se encontraba en la obediencia voluntaria a las leyes generales. Los juguetes que Fröebel diseñó para que fuesen utilizados en el kindergarten y en casa —un balón, representando la unidad indivisa y una caja de cubos, que demostraba la relación del todo con sus partes— proporcionaron símbolos de la relación del individuo con la unidad de la raza humana y de toda la creación. En su famoso libro, *Mother and Nursery Songs* (Canciones de Madre y de Cuna), una serie de canciones y juegos concebidos para estimular los sentidos de los niños desde los primeros meses de vida, Fröebel presentó la relación primaria de la madre y el niño no como un fin en sí misma, sino como la base para un compromiso todavía más apremiante con la comunidad. Para Fröebel, cuyos primeros kindertagens se fundaron en ciudades pequeñas como Blakenburg y Rudolstadt, la comunidad era el pueblo preindustrial de granjeros y artesanos. El libro incluía juegos simples que familiarizaban al niño con el trabajo del granjero, el panadero, el carpintero, el herrero y de otros oficios, todos ellos presentados por el ilustrador en un ambiente medieval romantizado. Al intentar quebrar la resistencia de las barreras de clases y enseñar a los niños de abrigada clase media a respetar el trabajo manual, incluso este libro sentimental y apolítico criticaba el

---

(12) A Fröebel se le cita en Henriette Goldschmidt, *Berthe von Marenholtz-Bülow: Ihr Leben und Wirken im Dienst der Erziehungslehre Friedrich Fröebels* (Hamburgo, 1896), p. 9; Lina Morgenstern, «Über Strafmittel bei Kinder nach Fröebelschen Gesichtspunkten: Betrachtung einer Mutter», *Kindergarten und Elementarklasse*, 1 (1860), p. 134. El papel de las mujeres en el movimiento del kindergarten se discute en muchas fuentes, entre ellas se encuentran Maria Müller, *Frauen im Dienste Fröebels* (Leipzig, 1928); Monika Simmel, *Erziehung zum Weibe: Mädchenbildung im 19. Jahrhundert* (Frankfurt, 1980), pp. 115-129, y en mi propio artículo: Ann Taylor Allen, «Spiritual Motherhood: German Feminists and the Kindergarten Movement», *History of Education Quarterly*, 22 (1982), pp. 313-340. Como he discutido específicamente la preparación de las mujeres para ser profesoras de kindergarten en este artículo, no haré hincapié en este punto aquí. Sobre el planteamiento de Fliegener acerca de la preparación de las profesoras véase Prelinger, «The Nineteenth-Century Deaconessate in Germany». Sobre la revolución maternal, véase Edward Shorter, *The Making of the Modern Family* (Nueva York, 1977), páginas 191-199.



Página de la edición japonesa de *Mother and Nursery Songs* («El niño y la luna»).

complaciente aislamiento del hogar de clase media. Aunque los horarios de los kindergartens incluían con frecuencia una oración o himno al comienzo de la jornada, hacían hincapié en juegos seculares que imitaban a diferentes trabajadores y demostraban sus contribuciones a la comunidad. «Una niña ha construido un modelo del *Rathaus* (Ayuntamiento)», escribió Wilhelm Middendorff, discípulo de Fröebel, sobre un aula de un kindergarten que observó en 1848. «Su padre va allí todos los días y le ha hablado de cómo otros hombres también van allí para discutir asuntos políticos. De este modo, ella se pone contenta al oír la canción:

Aquí los concejales de la ciudad,  
Representan al ciudadano.  
Cuidan de ti y de mí,  
Y también de nuestra propiedad.»

Después de las cuatro horas en el kindergarten, declaró Middendorff, los niños regresaban a casa con una conciencia fortalecida sobre «el significado de la familia y de la mayor familia humana... y descubren que éstas son comunidades... De este modo adquieren un sentido de la totalidad de un pueblo, de la vida del Estado y de la raza humana en conjunto» (13).

---

(13) Friedrich Fröebel, *Mütter-und Koselieder* (Blankenburg, 1844); Wilhelm Middendorff, *Die Kindergarten: Bedürfnis der Zeit, Grundlage einigender Volksbildung: Der deutschen Nationalversammlung zur Würdigung vorgelegt* (Blakenburg, 1848), pp. 8-9.

Aunque al principio recibieron poca publicidad, las ideas de Fröbel adquirieron un súbito relieve durante la revolución de 1848, cuando la reforma educativa y el feminismo se convirtieron en temas principales. Mientras que en 1847 sólo existían siete kindergartens, todos en Turingia, la región nativa de Fröbel, ahora se abrieron 44 más. En una convención en Rudolstadt, convocada por Fröbel en agosto de 1848 para dar a conocer a los profesores la idea del kindergarten, sus partidarios argumentaron que los kindergartens «complementarían a la familia y vendrían en ayuda del hogar». En respuesta a una resolución pronunciada en esta reunión, según la cual «los gobiernos alemanes tanto locales como federales debían ser exhortados a considerar seriamente la idea del kindergarten», Middendorff presentó un informe a la Asamblea de Frankfurt. Middendorff criticó las limitaciones de la crianza del niño por madres atareadas e ignorantes niñeras y ensalzó el kindergarten como campo de preparación de futuros ciudadanos de una nueva *Gemeinschaft* (comunidad) nacional. «Con frecuencia nos quejamos de que los alemanes tendemos a encerrarnos en nosotros mismos, a cortar la comunicación con otra gente, ¿y no deberíamos cortar en flor este problema educando a nuestros hijos en una comunidad?» Bajo la dirección no coercitiva y razonable del profesor, el kindergarten fue representado como un microcosmos del Estado liberal donde el orden no se basaba en el miedo o la deferencia, sino en la responsabilidad libremente asumida. Middendorff confiaba en que en una comunidad en la que «los niños de ricos y pobres, de clases altas y bajas, de judíos y cristianos juegan juntos», las anticuadas barreras religiosas y de clase caerían. El idealismo democrático de este folleto reflejó la convicción de muchos liberales del Vormarz (antes de marzo) de que en la lucha contra la tiranía, el prejuicio y el oscurantismo no representaban los intereses de una clase social particular, sino de la nación en su conjunto (14).

La petición presentada por la convención de profesores de Rudolstadt a la Asamblea de Frankfurt, aunque todavía democrática en espíritu, también expresaba la intensificada conciencia de la polarización de clase que influyó en el desarrollo del liberalismo después de 1848. Aunque la petición criticó específicamente a los *Bewahranstalten* calificándoles de «sustitutos sin imaginación de los kindergartens, establecidos únicamente para prevenir la negligencia y el perjuicio», ella misma se hacía eco de alguna de la retórica de las sociedades para el cuidado diurno de los niños, defendiendo el kindergarten de Fröbel como un remedio para la inadecuada vida familiar de los niños de clase trabajadora «que ahora entran en el colegio abandonados física y mentalmente, estúpidos y alicaídos, convertidos ya en pequeños mendigos, mentirosos y ladrones». Pero a diferencia de las sociedades para el cui-

---

(14) Middendorff, *Kindergarten*, p. 32. Para un relato general del pensamiento liberal en el período Vormarz véase James J. Sheehan, *German Liberalism in the Nineteenth Century* (Chicago, 1978), pp. 14-17. Sobre el impacto del liberalismo en el pensamiento educativo véase Herrlitz et al., *Deutsche Schulgeschichte*, pp. 57-58.



El «jardín de los niños», en Blankenburg.

dado diurno de los niños, que veían la solución al conflicto de clases sólo en la restauración de los valores tradicionales de la familia, los profesores de Rudolstadt enfatizaron la educación para la ciudadanía. Dicha educación, insistieron, debe comenzar en los primeros años de vida. «El nuevo orden político, que concede derechos a todos los ciudadanos, demanda una población uniformemente educada; de otra manera la libertad degenerará en anarquía». La primera convención de la Asociación Alemana de Profesores (Allgemeiner Deutscher Lehrerverein) reconoció la importancia de los años preescolares del futuro ciudadano en su programa de septiembre de 1848, que demandó «un sistema educativo alemán unificado, desde el kindergarten a la universidad, basado en principios humanísticos y democráticos». Dichas declaraciones expresaron la creencia típicamente liberal en la eficacia de la educación como una solución a los problemas sociales y políticos —en palabras de un popular lema entre los profesores de este período, «Volksbildung ist Volksbefreiung» (educación es liberación)—que continuó siendo un principio básico del movimiento del kindergarten (15).

Los años comprendidos entre 1848 y 1851 presenciaron una explosión de entusiasmo por la idea del kindergarten. Tanto la procedencia social como

---

(15) «Bitte an die deutschen Regierungen und den Reichstag zu Frankfurt», texto recogido en Kreckler, *Kleinkindererziehung*, pp. 156-158; el programa de la Asociación de Profesores Alemanes está citado en Herrlitz *et al.*, *Deutsche Schulgeschichte*, p. 58.

las creencias filosóficas de los fundadores de kindergartens de este período indican la estrecha identificación del movimiento con el liberalismo. Por citar sólo unos pocos ejemplos, Johanna Goldschmidt, de Hamburgo, una tenaz defensora de la tolerancia religiosa y del diálogo judío-cristiano, fundó la Sociedad Educativa de Mujeres (Frauen-Bildungsverein), que invitó a Friedrich Fröebel y a su sobrino Karl a enseñar los métodos del kindergarten a la recientemente fundada Universidad para Mujeres (Hochschule für Frauen) de Hamburgo en 1849. Henriette Breymann, sobrina de Fröebel, fue atraída por las ideas de su tío, en parte porque ofrecían una alternativa progresista a los métodos conservadores de crianza del niño practicados en su estricto hogar protestante. El director de colegio Adolf Diesterweg, discípulo durante mucho tiempo de Pestalozzi y crítico destacado del círculo de educadores, rechazó en principio el kindergarten, considerándolo una «tontería» para después proclamarse «totalmente apresado» por el nuevo método tras una visita a la escuela de preparación para la enseñanza en el kindergarten de Liebenstein efectuada en 1849. La baronesa Bertha von Marenholtz-Bülow, una aristócrata que escandalizó a su familia por su poco femenina independencia y su afinidad por las causas liberales, viajó a Liebenstein en 1849, donde le divirtió oír la descripción que hacían los residentes locales de Fröebel: «el viejo tonto que juega con niños». «Veo que está ocupado con la educación de la gente», observó cuando le vio por primera vez sentado debajo de un árbol rodeado por los andrajosos niños del pueblo. «A menos que la gente cambie, todas las maravillosas ideas con las que soñamos... nunca se harán realidad» (16).

En la volátil atmósfera del período revolucionario, la idea del kindergarten atrajo a algunos de sus más radicales seguidores, incluyendo a Karl Fröebel y a su esposa, Johanna. La Universidad de Hamburgo para Mujeres, que enseñaba pedagogía del kindergarten como parte de un ambicioso programa para elevar el status social y profesional de las mujeres, remarcando su papel de madres no sólo de sus propias familias, sino de la sociedad en conjunto, estuvo también fuertemente influenciada por ideas socialistas utópicas. Desafiando el énfasis unilateral de los liberales en la educación como panacea para todas las enfermedades sociales, Karl y Johanna Fröebel argumentaron que sólo la reforma social y económica podría mejorar la vida de los niños de clase trabajadora. Cuando en 1851 un edicto del ministro de Cultura, von Raumer, prohibió los kindergartens de Fröebel, Marenholtz supuso en principio que von Raumer había confundido a Friedrich Fröebel con su sobrino, Karl, cuyas ideas desaprobaba enérgicamente. Posteriormente descubrió que «la circunstancia de que en muchas cartas confiscadas de personas política-

---

(16) Se encuentra información biográfica sobre Johanna Goldschmidt en «Johanna Goldschmidt», *Frauen Zeitung*, 7 de diciembre de 1894; sobre Henriette Schrader-Breymann en Mary Lyschinska, *Henriette Schrader-Breymann: Ihr Leben aus Briefen und Tagebüchern zusammengestellt*, 2 vols. (Berlín, 1922). La reunión de Diesterweg con Fröebel se describe en Marenholtz-Bülow, *Reminiscences*, pp. 22-32 y en su propio encuentro en *Reminiscences*, pp. 1-4.

mente comprometidas se mencionaba la importancia del kindergarten como una nueva base para la educación de la gente, se utilizó en círculos oficiales para justificar la decisión». De hecho, la prohibición del kindergarten en Prusia fue un primer paso de la campaña más amplia contra las tendencias educativas progresistas iniciada en 1854 por Federico Guillermo IV, que declaró a una delegación de profesores que «todos los problemas que han abrumado a Prusia durante los últimos años» se debían a una «educación de masas irreligiosa», que había «destruido la piedad y lealtad en los corazones de mis súbditos» y les había «alejado de mí» (17).

En el mismo año el rey y la reina demostraron su aprobación a la educación preescolar de forma tradicional al atender un servicio que celebraba simultáneamente el veintiún aniversario de la Sociedad de Berlín para el apoyo de Guarderías y el cumpleaños de la reina, su benefactora desde hacía mucho tiempo. El sermón pronunciado ante la pareja real y los miembros de la Sociedad señaló una clara conexión entre la estructura familiar conservadora y los métodos de crianza del niño y la preservación del sistema monárquico. Alabando las contribuciones anuales del rey y la reina a la Sociedad, el pastor exhortó a sus súbditos a emular su generosidad «porque el rey y la reina son, en el sentido más profundo, padre y madre de todos los niños y es un honor para los niños apoyar a sus padres». En la naturaleza de los niños, penetrada por el pecado original, se instaba a los adultos a percibir su propia importancia y dependencia de la autoridad. La misma lección se desprendió de otro sermón predicado en 1868; «Vuélvanse pequeños, vuélvanse niños», se decía a los miembros de la Sociedad. «Ellos no son independientes, o maduros, o autosuficientes; ellos permiten que se les instruya, se les cuide y se les gobierne con simplicidad y humildad» (18).

A pesar de la prohibición prusiana, un golpe rotundo para Fröebel, que murió en el mismo año, los defensores de los kindergartens continuaron su trabajo en otros estados alemanes. Como era de esperar, el movimiento alcanzó su mayor éxito en las áreas donde la influencia liberal era más fuerte, es decir, en las grandes ciudades con población predominantemente protestante. En un discurso dirigido a los padres con motivo de la apertura del primer «kindergarten de los ciudadanos» en Hamburgo en 1850, Adolf Diesterweg añadió a la usual denuncia de la crianza del niño centrada en la familia una discusión específica sobre los problemas de los niños que vivían

---

(17) Sobre la *Hochschule* de Frankfurt véanse Eduard Spranger, *Die Idee einer Hochschule für Frauen und die Frauenbewegung* (Leipzig, 1916), pp. 22-40, y Catherine Prelinger, «Religious Dissent, Women's Rights and the Hamburger Hochschule für das weibliche Geschlecht», *Church History*, 45 (1976), pp. 43-52. Marenholtz, *Reminiscences*, p. 198.

(18) «Predigt zur Jahresfeier des Vereins für die Beförderung der Klein-Kinder-Bewahranstalten», 13 de noviembre de 1854; «Zwei-und-dreissigster Jahresbericht des Vereins für die Beförderung der Klein-Kinder-Bewahranstalten, 1869, Festpredigt» (ambos en ZStA, Rep. 191, n.º 17). Sobre el impacto de las Regulaciones de Stiehl sobre la educación elemental y la preparación del profesor véase Herrlitz *et al.*, *Deutsche Schulgeschichte*, pp. 58-59.



*Esta tabla se refiere a un juguete-prenda de Fröbel y procede de uno de los libros de instrucciones elaborados para el uso de los juguetes.*

en las ciudades, en un ambiente apiñado y sucio que perjudicaba su crecimiento y desarrollo físico. En el ambiente más espacioso y estimulante del kindergarten, explicó Diesterweg, los niños aprendían «no sólo juicios intelectuales, sino el arte de vivir en una noble comunidad intelectual». Después de tres o cuatro horas de tan beneficiosa actividad, continuó, los niños volvían a casa reavivados: «de este modo los niños no son alienados de la casa paterna, sino que se complementa al hogar». En un informe publicado en 1853 sobre el tercer *Bürgerkindergarten* (kindergarten de los ciudadanos) de Hamburgo, la junta de directores informó confiadamente que el anterior recelo hacia la institución, considerada como una especie de «invernadero al que los niños son transplantados desde su ambiente natural y... apartados de los corazones de sus padres», había cedido ante una aceptación en constante aumento por parte tanto de los padres como de los profesores de colegio. Las regulaciones de los kindergartens de Hamburgo afirmaban que éstos estaban abiertos a niños «de todas las religiones y clases»; sin embargo, ante la ausencia de cualquier estipulación para la exención o disminución de los derechos de matrícula, puede asumirse que los pobres, de hecho, estaban excluidos. A diferencia de las sociedades para el cuidado diurno de los niños,

los directores de los kindergartens de Hamburgo expresaron su confianza en los padres invitándoles a participar como miembros electorales de la junta consultiva. El apoyo que obtuvo el kindergarten en Hamburgo, demostrado por el continuo aumento del número de programas y de la cifra total de matrículas, dio fe de las tradiciones libres y progresistas de la ciudad. Los profesores de un kindergarten fundado en otra ciudad libre, Bremen, afirmaron que las costumbres prevalecientes igualitarias e independientes causaban problemas disciplinarios en el aula (19).

Cuando, en gran parte debido a la intervención de la influyente baronesa von Marenholtz-Bülow, se revocó la prohibición que pesaba sobre los kindergartens en Prusia en 1860, Berlín y Breslau se convirtieron en centros de actividad. En Berlín, Marenholtz fundó la Sociedad para la Educación Popular, que abrió siete kindergartens para alumnos que pagasen derechos de matrícula, utilizando los fondos recaudados de esta manera para fundar una escuela de preparación para profesores de kindergartens y el primer *Volkskindergarten* (kindergarten popular) de la ciudad para los pobres. En Breslau, entre 1861 y 1873 se fundaron 12 kindergartens de Fröebel y una escuela de preparación; en Stuttgart, Munich, Leipzig y otras grandes ciudades también se fundaron sociedades de kindergarten. Conjuntamente con el rápido ascenso de la demanda de la educación ofrecida en el kindergarten se produjo un cambio en la teoría educativa, que reflejaba en parte las cambiantes actitudes de los liberales, que desde 1848 se habían identificado más estrechamente con una determinada clase social. Aunque en principio estaba de acuerdo con la defensa de Fröebel de la admisión de «todas las clases» en el kindergarten, Marenholtz concluyó que circunstancias tales como los prejuicios de los padres de clase media y el desarrollo frecuentemente deteriorado de los niños de clase trabajadora hacían desaconsejable dicha política, y abogó por la creación de *Volkskindergärten* exentos del pago de derechos de matrícula orientados específicamente a las necesidades de los niños de clase trabajadora. Manteniendo una postura crítica respecto a los existentes *Bewahranstalten*, que en su opinión obstaculizaban el desarrollo físico de los niños al obligarles a permanecer sentados durante mucho tiempo y el crecimiento mental al someterles a entumecedores ejercicios de memorización, Marenholtz también trabajó para introducir los métodos de Fröebel en estas instituciones. Para la tarea de educar a los pobres con una versión del programa de estudios del kindergarten que enfatizaba la enseñanza de «el orden y la limpieza» y de las habilidades manuales necesarias para el futuro trabajo industrial, propugnó la preparación de hijas de clase media con inclinaciones filantrópi-

---

(19) Adolf Diesterweg, «Ein Wort an Eltern bei Gelegenheit der Gründug des ersten Bürger-Kindergarten in Hamburg»; «Statuten der vereingten Bürger-Kindergarten», 1854; «Erster Jahres-Bereich über den dritten Bürger-Kindergarten», 1853. Todos ellos se encuentran en el Hamburg Staatsarchiv (de aquí en adelante HStA), A 862. Sobre el kindergarten de Bremen véase *Kindergarten und Elementarklasse*, 2 (1861), p. 114. La expansión de los kindergartens se describe en Galdikaité, *Kindergarten*, p. 179.



Ilustración de la Canción del Palomar, que muestra el juego de los niños indicado en la canción. Procede de una obra francesa titulada «Manual práctico de los Jardines de Infancia de Friedrich Fröbel», 1859.

cas, que ahora aflúan a los cursos de entrenamiento de Fröbel y a otros programas como el instituto de Fliedner en Kaiserswerth (20).

Durante el mismo período la experiencia del kindergarten comenzó a tener alguna influencia en el movimiento del cuidado diurno del niño, pero los límites de interacción permanecieron claramente delimitados. Quizá por renuencia a sustituir una figura de autoridad paterna por una materna, las juntas de las sociedades para el cuidado diurno de los niños se resistieron en principio a contratar mujeres; la Sociedad de Berlín informó en 1866 que por primera vez se había colocado a una mujer, una graduada en el instituto de Fliedner, al cargo de una de sus instituciones «pero nuestra medida estatutaria de que un matrimonio debe supervisar a nuestros alumnos ha demostrado su eficacia». Hacia 1869 la Sociedad anunció la contratación de dos nuevas profesoras, que «habían trabajado en los llamados kindergartens y habían sido instruidas en los métodos de Fröbel. Así, creemos que son personas que pueden preservar la base cristiana de nuestra institución y tomar del sistema de Fröbel, en general tan ajeno a nosotros, sólo aquellos elemen-

---

(20) Bertha von Marenholtz-Bülow, *Die Arbeit und die neue Erziehung* (Berlín, 1864), páginas 58-59; Bertha von Marenholtz-Bülow, *Women's Educational Mission: Being an Explanation of Froebel's System of Infant Gardens* (Londres, 1855). Se encuentra información sobre la fundación de kindergartens en Lina Morgenstern, *Frauenarbeit in Deutschland* (Berlín, 1893), páginas 206-230.

tos que agudicen la inteligencia y aumenten la sensibilidad estética de nuestros niños sin poner en peligro sus inmortales almas». En 1884 la Sociedad de Berlín cambió sus reglas para permitir el empleo de profesoras y parejas «adecuadamente preparadas». Por entonces, 11 de las 17 guarderías de la Sociedad estaban dotadas de personal femenino, y de allí en adelante los hombres, al jubilarse, fueron reemplazados por mujeres, de manera que para 1900 la totalidad de la plantilla del profesorado estaba constituida por mujeres. La expectación de que una sola profesora realizara todo el trabajo previamente asignado a una pareja supuso una dura experiencia para mujeres que por regla general eran responsables de clases de 100 o más niños. Cuando el instituto Kaiserwerth se negó a enviar a ninguna más de sus graduadas a trabajar bajo condiciones tan arduas, la Sociedad de Berlín aceptó a regañadientes contratar una asistente para cada profesora, lamentando el gasto extra requerido para reemplazar el trabajo sin remunerar de las mujeres de los profesores. Los esfuerzos de las profesoras que habían sido instruidas en los métodos de Fröebel para modificar el ambiente autoritario y la rígida rutina de estas instituciones se vieron frustrados probablemente por el gran número de niños y la insuficiencia de medios. «Una profesora de kindergarten tiene, por lo general, bajo su cargo un número excesivo de niños, de modo que le es imposible cultivar el desarrollo individual de cada uno», escribió la reformadora del kindergarten, Henriette Schrader-Breyman, sobre las condiciones de los *Bewahranstalten* y de los *Volkskindergärten* caritativos. En la atestada aula del *Volkskindergarten*, lamentó una joven profesora en 1912, «los juegos de Fröebel sólo se usaban para mantener a los niños tranquilos» (21).

A pesar de tales concesiones limitadas a los métodos modernos, la hostilidad de las sociedades para el cuidado diurno de los niños continuó siendo profunda. Durante los años del *Kindergartenverbot* (decreto prohibiendo los kindergartens), organizaciones protestantes como la Misión Interior y la iglesia católica emprendieron una gran campaña para fundar nuevos programas. El número de instituciones católicas en los territorios que fueron posteriormente unificados para formar el imperio alemán creció de 177 en 1860 a 144 en 1870, disminuyó un poco durante los años del Kulturkampf y aumentó a 494 hacia 1900. La expansión de los *Bewahranstalten* dirigidos por la Sociedad de Berlín fue moderada —entre 1858 y 1870 el número de centros aumento de 17 a 18, y el total de matrículas desde 1843 a cerca de 2.300—, pero la Sociedad argumentó que sólo la falta de fondos impidió la apertura de nuevos centros para hacer frente a la creciente demanda. Los *Bewahranstalten* defendieron enérgicamente su carácter tradicional y religioso. «No son

---

(21) «Drei-und-sechzigster Jahresbericht des Vereins für die Beförderung der Klein-Kinder-Bewahranstalten», 1869-70, ZStA, Rep. 191, n.º 17; Käthe Heintze, «Beiträge zur Geschichte des deutschen Kindergartens», texto escrito a máquina sin publicar, n.d., guardado en el archivo de Pestalozzi-Fröebel Haus, Berlín Oeste.

jardines de niños, sino jardines de Dios», afirmaba un folleto de la Sociedad de Berlín en 1866, «porque pretendemos plantar la semilla por la que los niños pueden crecer en la fe y la virtud hasta que entren en el jardín del Paraíso» (22).

El fracaso de los intentos de incorporación de las clases del kindergarten al sistema educativo público de la Alemania imperial se debió, en parte, al apego continuado de influyentes grupos a la familia tradicional y los valores religiosos enseñados en los *Bewahranstalten*. En 1839 el gobierno de Prusia había situado las instituciones preescolares bajo la supervisión de las autoridades escolares locales, pero no las había regulado de otro modo. Las sociedades de Fröebel locales formadas en los años cincuenta y sesenta del siglo XIX presentaron una solicitud a los gobiernos estatales para que incluyeran las clases del kindergarten sobre una base no obligatoria en el nivel inferior de la escuela elemental. Como de costumbre, los defensores del kindergarten se sintieron obligados a responder a acusaciones de que pretendían demoler la familia. Una instancia remitida por la Sociedad de Fröebel de Turingia a varios gobiernos estatales en 1865 argumentaba que «los kindergartens y guarderías establecidos de acuerdo a los principios de Fröebel no son... de ninguna manera dañinos o peligrosos. Por el contrario, son muy beneficiosos en parte como un sustituto y en parte como un complemento de la familia». Tras la formación de la Sociedad de Fröebel Alemana en 1874, se envió una solicitud al ministro prusiano de Cultura, en 1876, demandando regulación estatal de la formación del profesorado del kindergarten, la incorporación de las teorías de Fröebel a los planes de estudios de los colegios de chicas y la incorporación de las clases del kindergarten a los colegios públicos y privados. El ministro, aunque no puso ninguna objeción al establecimiento de kindergartens por las autoridades escolares locales, sostuvo la opinión de que «sería muy imprudente conceder apoyo estatal a cualquier sistema de educación preescolar, y sobre todo muy poco deseable, porque tenemos muy poca evidencia de las ventajas y desventajas de cualquier sistema» (23).

Esta respuesta, que efectivamente protegía las instituciones religiosas, reflejaba probablemente la oposición al movimiento del kindergarten no sólo

---

(22) «Drei-und-sechzigster Jahresbericht des Vereins für die Beförderung der Klein-Kinder-Bewahranstalten», 1886. La campaña para la fundación de escuelas preescolares católicas se describe en Zwerger, *Bewahranstalt*, y en Leo Hermauntz, *Vorschulische Erziehung in katolischer Trägerschaft: Studie über Entstehung und Entwicklung des katholischen Kindergartenwesens in Deutschland* (Bamberg, 1977).

(23) Sobre la ley prusiana de 1839 véanse Hofmann, *Vorschulerziehung*, p. 26; «Fröebel-denkschrift», 1865, citado en Adalbert Weber, *Die Geschichte der Volksschulpädagogik und der Kleinkindererziehung* (Eisenach, 1878), pp. 319-320; «Denkschrift an das hohe Reichskanzleramt, überreicht vom leitenden Ausschuss des deutschen Fröebelvereins, 1876», citado en Weber, *Kleinkindererziehung*, p. 325; «Ministerium der geistlichen, Unterrichts-und Medicinalangelegenheiten», 31 de marzo de 1876, está citado en Weber, *Kleinkindererziehung*, p. 325.

del clero, sino también de la aristocracia. Los terratenientes patrozinaban antes a los *Bewahranstalten* que a los kindergartens en las áreas rurales que controlaban, y se encontraban entre los partidarios más prominentes de la Oberlin-Verein, una organización establecida específicamente para promover guarderías confesionales. La mayoría de estos centros —lamentaba el líder socialista Wilhem Liebknecht, un antiguo discípulo de Karl Fröebel— no estaban supervisados por profesoras preparadas, sino por «alguna vieja viuda que está demasiado débil incluso para cuidar pollos... ¡y con sueldos de hambre, además!». Muchos miembros de otro influyente grupo, los profesores de colegio, criticaron los kindergartens de Fröebel por inculcar un importuno espíritu de independencia y de curiosidad en sus futuros alumnos. «¿Por qué los profesores protestan todavía de que los alumnos que llegan del kindergarten no están debidamente callados, sino que molestan a la clase con preguntas?», preguntaba un editorial de la revista *Kindergarten*. Otra petición para la inclusión de las clases del kindergarten en los colegios públicos, remitida en 1899 por Henriette Goldschmidt, de Leipzig, se encontró con la apasionada oposición de los profesores conservadores. «¡El kindergarten es una casa de baños! ¡No se puede acelerar el período de desarrollo normal!», objetó el director de colegio Otto Reetz en un folleto titulado *Kindergartens Obligatorios: Una Advertencia a Padres y Profesores*. «Como funcionarios públicos, debemos continuar oponiéndonos a los kindergartens de Fröebel con todas nuestras fuerzas y trabajo, con toda nuestra intensidad, para el ennoblecimiento de la vida familiar.» Los kindergartens en la Alemania imperial ocuparon de este modo una posición muy ambigua; aunque sometidos a la inspección de las autoridades escolares, no estaban incluidos en los sistemas de colegios públicos y les estaba prohibido enseñar materias escolares (24).

Mientras tanto el kindergarten estaba amenazado no sólo por la oposición de grupos tradicionalmente conservadores como el clero, sino por las reservas de algunos segmentos de su grupo de votantes de clase media. La Sociedad de Fröebel Alemana, fundada en 1874 como centro de operaciones para las muchas sociedades locales, intentó expandir los kindergartens por medio de la ampliación de su base social. La composición social de los kindergartens privados (al menos de acuerdo con los datos admitidamente limitados), no obstante, permaneció siendo predominantemente de clase media; la sociedad de Fröebel de Munich se vanagloriaba en 1886 de que tres cuartas partes de sus alumnos eran niños de «alto rango o de clase media», y la sociedad de Breslau manifestó que los padres de sus alumnos eran principalmente «hombres de negocios y comerciantes», contando sólo con una minoría de trabajadores. Pero las familias acomodadas que se resistieron incluso a este grado de

---

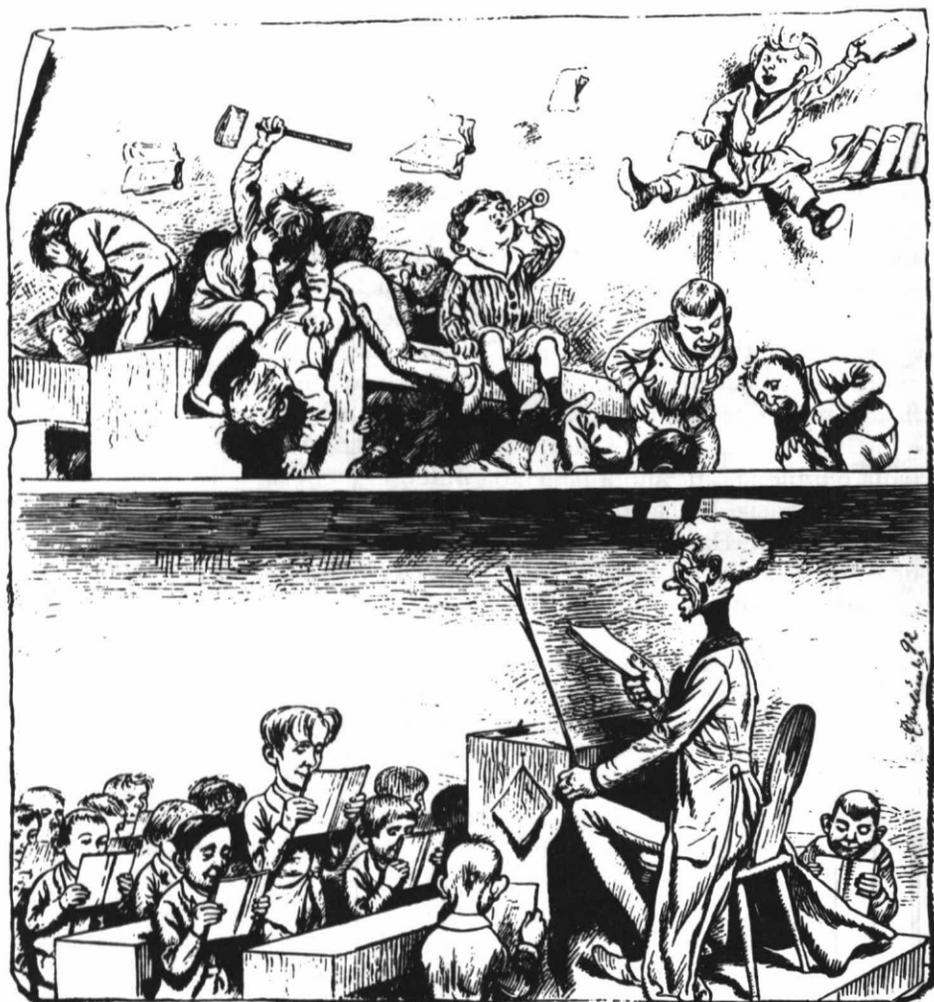
(24) «Was fördert die geistige Entwicklung unserer Kindergarten?», *Kindergarten und Elementarklasse*, 2 (1861), p. 140; Otto Beetz, *Kindergartenzwang; eine Mahnung an Deutschlands Eltern und Lehrer* (Wiesbaden, 1900), citado en Hofmann, *Vorschulerziehung*, p. 50.

diversidad social establecieron «kindergartens familiares» en los que enseñaba una institutriz en casas privadas y a los que asistían grupos de niños cuidadosamente seleccionados. «El motivo de los fundadores», escribió August Köhler, presidente de la Sociedad de Fröebel de Turingia en 1872, «es la preocupación de que sus hijos no adquieran formas de comportamiento inadecuadas o vocabulario grosero de los niños de otros padres. En el trasfondo siempre hay una familia que no puede tolerar el contacto con familias de rango social inferior». El seminario de preparación fundado por Johanna Goldschmidt, de Hamburgo, se especializó en la instrucción de tales *Familienkindergärtnerinnen* (profesoras de kindergarten familiar). Goldschmidt se quejó de que aunque había mucha demanda, a menudo los advenedizos empleadores trataban a estas mujeres jóvenes muy instruidas como si fueran criadas en vez de profesionales. El «egotismo familiar» criticado por Köhler y Goldschmidt puede haber sido un síntoma del creciente conservadurismo de la alta burguesía, que ahora pretendía imitar el esnobismo de la exclusividad de la aristocracia. La bajada en el número de matrículas de los nueve *Bürgerkindergärten* de Hamburgo desde 629 por trimestre en 1859 a 474 en 1881 puede ser atribuida quizás al declive de las convicciones progresistas entre sus anteriores partidarios (25).

Hacer un llamamiento a la complaciente burguesía alemana en pro de un renovado sentido de responsabilidad pública constituyó la meta de Henriette Breyman, que se casó con el político liberal Karl Schrader en 1872, trasladándose a Berlín. En 1874 fundó un kindergarten y un programa de entrenamiento para el profesorado bajo los auspicios de la Sociedad para la Educación Popular, originalmente fundada por Marenholtz. Ganándose el apoyo de ricos e influyentes patrocinadores, Henriette Schrader continuó su labor y fundó una extensiva institución conocida como Pestalozzi-Fröebel Haus (Casa Pestalozzi-Fröebel), para la que se compró un edificio permanente en 1880. Adoptando el precepto de Fröebel de «practicar la maternidad espiritual», reclutó a las esposas e hijas de las clases medias y altas para la escuela de entrenamiento para la enseñanza en el kindergarten y para los otros programas de la institución. En la Pestalozzi-Fröebel Haus, un folleto declaraba, «las mujeres y chicas encuentran la oportunidad de una asociación afectuosa y natural con los pobres». Schrader y sus colaboradoras proporcionaron una gama más amplia de servicios sociales para los padres y sus hijos, que incluía un *Volkskindergarten* abierto durante todo el día donde se suministraban baños y la comida, y programas de aprendizaje sobre supervisión de la guardería, crianza, cuidado del bebé y cocina. En el *Volkskindergarten*, Schrader intentó modificar los métodos de Fröebel, que al adaptarse a las condiciones

---

(25) Sobre la historia de las sociedades nacionales y locales de Fröebel véase Jo Voss, *Geschichte der Berliner Fröebelbewegung* (Weimar, 1937); sobre la composición social de los kindergartens véase Zwerger, *Bewahranstalt*, pp. 96-99; sobre los kindergartens familiares véase August Köhler, *Winke für angehende Fröebelvereine* (Weimar, 1872).

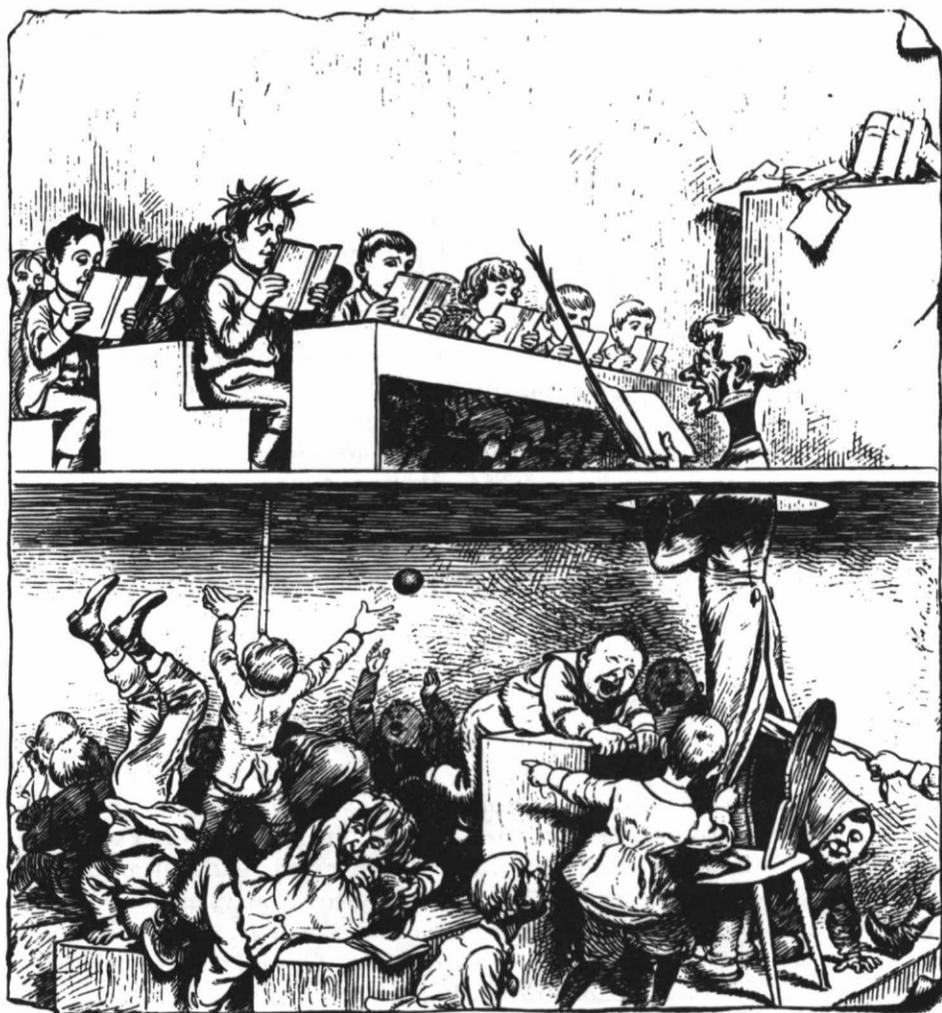


Parodia de una escuela alemana de enseñanza primaria del siglo XIX por Adolf Oberländer (1892).

de los *Bewahranstalten* y de los *Volkskindergärten* caritativos se habían hecho rígidos y restrictivos, para crear un ambiente más espontáneo y afectuoso. La creación de pequeñas clases que se parecían a grupos de parientes, el involucramiento de los niños en actividades como la cocina y la jardinería en lugar de juegos formalizados y el énfasis en el estudio de la naturaleza mostraba la determinación de Schrader de retornar al objetivo original de Fröebel, la «educación del pueblo» (26).

---

(26) Henriette Schrader-Breyman, *Der Volkskindergarten im Pestalozzi-Fröbel-Haus*, véase Lyschinska, *Henriette Schrader-Breyman*, p. 2, pp. 1-5.



El trabajo de la Pestalozzi-Fröebel Haus fue la ejecución práctica de los ideales sociales del ala izquierda del movimiento liberal de los años ochenta del siglo XIX. Tanto Karl Schrader como su íntimo amigo y socio, Theodor Barth, fueron prominentes miembros de la «secesión» que rompió con el Partido Liberal Nacional en 1881 y que en 1884 se unió al Partido Progresista para formar un nuevo partido, el Partido del Pensamiento Libre Alemán (*Deutsche Freisinnige Partei, der Freisinin*). El *Freisinin* defendía el individualismo, la política de no interferir y la «propia confianza de una ciudadanía libre» contra el régimen auditorio y paternalista de Bismarck. «Trabajé con la más profunda convicción, y tan efectivamente como pude», escribió la colaboradora de Henriette Schrader, Hedwig Heyl, «para alentar la fuerza y la autosuficiencia en todo alemán... A menudo pensé en el epigrama de

Renan, «Bismarck ha hecho a Alemania más grande y los alemanes más pequeña.» Henriette Schrader criticó la retirada de la burguesía alemana a la esfera privada como un importante síntoma del declive del individualismo liberal. En una sociedad en la que «el egotismo del individuo se ha convertido en el egotismo de la familia», creía que el «kindergarten debe fomentar el espíritu comunitario. Pestalozzi no ve fronteras entre la ética privada y la ética pública, ni separación entre los intereses familiares y los intereses públicos», escribió: «Si los compromisos éticos de nuestros niños tienen que ser lo suficientemente fuertes para la lucha política, los valores públicos deben enseñarse en el hogar» (27).

Pero los Schrader afirmaron las virtudes públicas con mucho menos entusiasmo de lo que lo hicieron sus predecesores en el movimiento. A diferencia de una generación anterior de defensores del kindergarten que había deplorado la estrechez de la vida familiar, los Schrader instaron a la preservación de la esfera privada como el último refugio del individuo en un Estado autoritario en el que (en palabras de Karl Schrader) «la presión de la sociedad sobre el individuo es extraordinariamente fuerte y en el que el individuo necesita toda su energía para preservarse contra ella». Para Henriette Schrader el existente *Volkskindergarten*, donde el individuo «era oprimido por la educación para las masas», se convirtió no en una metáfora del Estado liberal ideal, sino en una metáfora del Estado de bienestar conservador en el que se había tornado la Alemania de Bismarck. Así, para ella la crianza ideal era la que estaba centrada en la familia y recomendó el kindergarten no para todos los niños, sino sólo para aquellos cuyas familias no podían proporcionar las condiciones físicas y espirituales necesarias para su desarrollo. Abrigando una profunda desconfianza hacia el intruso poder del Estado, los Schrader consideraron la meta de las sociedades de Fröebel, la incorporación del kindergarten en los sistemas escolares públicos, con gran escepticismo. Karl Schrader admitió que los kindertagens eran necesarios «en situaciones especiales o de transición», pero sostuvo que «no sólo sería desacertado, sino sumamente peligroso hacerlos universales, como el colegio... la familia perdería su función y, en último lugar, sería destruida» (28).

En sus planes para el futuro del kindergarten, los Schrader, a diferencia de sus predecesores en el movimiento, no contaron con el apoyo del *Volk* (pueblo), sino con el de una monarquía ilustrada. El príncipe heredero Federico y su consorte inglesa, Victoria, íntimos amigos de los Schrader, fueron los benefactores más importantes de la Pestalozzi-Fröebel-Haus e invitados frecuentes en sus festividades navideñas. Victoria —escribió Henriette triunfalmente en su diario— había declarado que «el Estado debe proporcionar

---

(27) Hedwig Heyl, *Aus meinem Leben* (Berlín, 1925), p. 22; Lyschinska, *Henriette Schrader-Breyman*, pp. 2 y 345.

(28) Karl Schrader, «Zur Frauenfrage», *Die Nation* (1889), p. 629; Henriette Schrader-Breyman, *Pädagogische Freisinn*, en *Kleine Pädagogische Texte*, 5 (Berlín, 1930), p. 28.

apoyo a los kindergartens, no que el Estado debe controlarlos (deben permanecer en manos de las mujeres), sino que el Estado debe proporcionar los recursos». El «Estado en miniatura para los niños» estaba ahora presidido por dos bondadosos monarcas. La similitud cada vez mayor entre las estructuras y filosofías del kindergarten y el *Bewahranstalt* daba fe de la debilitación de los valores liberales en el movimiento del kindergarten. La prematura muerte de Federico sólo tres meses después de haber subido al trono frustró las esperanzas de los Schrader de la expansión de los kindergartens de Fröebel bajo el patrocinio real. En 1889 la augusta emperatriz Victoria asumió el patrocinio de la Sociedad de Berlín para el Estímulo de las Guarderías, un puesto que había estado vacante desde la muerte de la reina Isabel (29).

Los originales ideales democráticos del movimiento del kindergarten, cada vez más diluidos por liberales como los Schrader, se mantuvieron vivos gracias a educadores socialistas. Afirmando la dedicación de Fröebel a la educación de individuos libres en lugar de «el rebaño humano de súbditos y mercenarios, esclavos a sueldo y seres humanos fabricados en serie» formado por los existentes sistemas escolares, el profesor socialista Adolf Douai abogó por kindergartens mantenidos públicamente y abiertos a niños de todas las clases. Wilhelm Liebknecht apoyó el sistema de Fröebel en principio y sólo lamentó que «los kindergartens de Fröebel fueron únicamente accesibles para los ricos y las clases más ricas». Asimismo la Conferencia de Mujeres en la Reunión del Partido de 1906 en Mannheim apoyó una sugerencia para que «los gobiernos locales fuesen alentados a fundar guarderías y kindergartens» basados en las enseñanzas de Fröebel. Quizás en respuesta a tales demandas, que reflejaban la participación cada vez mayor de las mujeres en el destacamento de trabajadores, algunos gobiernos municipales proporcionaron subsidios parciales a instituciones preescolares, en su mayor parte del tipo del kindergarten. En 1890 el gobierno de Berlín suministró algunos fondos a los *Volkskindergärten* de esa ciudad bajo la condición de que ampliasen su horario para adaptarse a las necesidades de las madres trabajadoras. El gobierno de Munich, que había proporcionado ayuda financiera a los kindergartens locales a lo largo de una década o más, asumió su control en 1907. Con o sin tal apoyo público —que fue concedido únicamente a aproximadamente un 10 por 100 del total de las instituciones preescolares— se habían fundado kindergartens gratuitos o con un bajo coste de derechos de matrícula en 1893 en Berlín, Breslau, Danzing, Dresden, Leipzig y otras ciudades, aunque en Hamburgo no se abrió el primer *Volkskindergärten* hasta 1910. En general, sin embargo, los *Bewahranstalten* tradicionales continuaron siendo mucho más numerosos que los kindergartens de Fröebel. En 1890 Prusia con-

---

(29) Mary Lyschinska, *Henriette Schrader-Breyman*, pp. 2 y 237. Sobre la relación de los miembros del Freisinn con el príncipe heredero, véase Peter Gilg, *Die Erneuerung des demokratischen Denkes im wilhelminischen Deutschland* (Wiesbaden, 1959), pp. 88-137.

taba con 518 *Bewahranstalten* y 165 kindergartens, Baviera con 300 *Bewahranstalten* y 75 kindergartens, y Baden con 406 *Bewahranstalten* y sólo dos kindergartens (30).

La afirmación de Ralf Dahrendorf de que el fracaso de la creación de sistemas de educación preescolar en Alemania muestra una inclinación cultural hacia el mundo privado de la familia sobre los valores públicos del colegio puede evaluarse por medio de una breve comparación con una sociedad a la que califica de fuertemente liberal, los Estados Unidos. En América, donde las ideas de Fröebel fueron importadas por los refugiados de 1848, los kindergartens, fundados en principio por sociedades caritativas, empezaron a ser absorbidos por los sistemas escolares públicos en 1873, cuando se abrió el primer kindergarten público en San Luis; hacia 1914 casi todas las ciudades principales americanas tenían un sistema de kindergarten gratuito. En los estados donde existían kindergartens públicos, la asistencia comprendía con frecuencia hasta el 30 por 100 de todos los niños en edad preescolar. Una cifra comparable fue alcanzada en Alemania sólo en las ciudades alsacianas como Estrasburgo y Metz, que preservaron el sistema francés de *écoles maternelles* fundado públicamente. Sólo el 3 por 100 de todos los niños en edad preescolar en Berlín estaban inscritos en algún programa en 1901, y la cifra para el conjunto del imperio alemán en 1914 se ha estimado en un 4 por 100 aproximadamente. La retórica de los defensores del kindergarten americano en el siglo XIX, que consideraban la institución como un remedio para el «pauperismo y el crimen crónico», apenas fue más democrática que la de sus colegas alemanes. Así, el éxito mayor del movimiento del kindergarten en América no se debió probablemente a diferentes actitudes públicas hacia los problemas sociales en sí, sino hacia el papel del colegio como remedio de dichos problemas. Mientras que los educadores alemanes y los artífices de la política temían la disolución de la familia, los americanos a menudo consideraron necesaria y deseable la temprana exposición del futuro ciudadano a los valores públicos enseñados por el colegio (31).

El desarrollo del kindergarten como alternativa al *Bewahranstalt* constituyó un importante paso hacia la modernización tanto de la educación como

---

(30) Adolf Douai, *Kindergarten und Volksschule als sozialdemokratische Anstalten* (Leipzig, 1876), p. 14; Wilhelm Liebknecht, *Wissen ist Macht, Macht ist Wissen, und andere bildungspolitische Aufsätze*, ed. H. Brumme (Berlín, 1968), p. 172. Para un recuento minucioso de los subsidios municipales a los kindergartens y de las estadísticas de diferentes tipos de instituciones preescolares véase Zwerger, *Bewahranstalt*, pp. 60-64.

(31) Sobre el movimiento del kindergarten americano véanse Michael Shapiro, *Child's Gardens: the Kindergarten Movement from Fröebel to Dewey* (University Park, Pennsylvania, 1983), y Elizabeth Dale Ross, *The Kindergarten Crusade: The Establishment of Pre-School Education in the United States* (Athens, Ohio, 1976), pp. 83-103. Sobre el sistema del kindergarten público en San Luis véase Selwyn K. Troen, *The Public and the Schools: Shaping the St. Louis System* (Colombia, MO, 1975), pp. 99-103. Para información sobre otro sistema público de educación preescolar, las *Ecoles Maternelles* francesas, véase *Maternal Schools in France* (Washington, 1882), pp. 7-11.

de la familia. Seguramente, la estructura patriarcal de la institución de Fröebel mostró la persistencia de algunos valores tradicionales en formas modernas. No obstante, la manera religiosa, pedagógica y política del kindergarten de enfocar la formación del niño fue genuinamente innovadora, reflejando la influencia de los ideales democráticos de «la educación general» (*Allgemeinbildung*) desarrollados por los educadores liberales durante la primera mitad del siglo XIX. Por otra parte, al abogar por el kindergarten como un agente correctivo necesario de la atmósfera conservadora del hogar, los activistas del kindergarten intentaron debilitar el tradicional respeto de sus compatriotas por «la autoridad y la piedad», asestando un golpe a sus raíces en la estructura familiar y las prácticas de crianza del niño —una importante e insuficientemente apreciada contribución al movimiento liberal en conjunto—. El extendido (aunque no universal) apoyo al kindergarten entre los profesores liberales proporciona una evidencia más amplia sobre cómo, lejos de representar la estereotípica tierra de la regimentación y la reacción, la Prusia del *Vormärz* fue, como ha sugerido un reciente artículo sobre la educación elemental en Prusia, un centro de ideas y experimentación progresistas en el campo educativo (32).

Sin embargo, si la modernización de la educación preescolar se define (como lo hicieron muchos defensores del kindergarten en el siglo XIX) como la ampliación de su accesibilidad mediante su incorporación a los sistemas educativos públicos, entonces ésta es un área en la que Alemania, después de 1848, mostró una mayor resistencia a la modernización que otras sociedades occidentales. Historias recientes sobre colegios alemanes han investigado muchos obstáculos políticos, sociales y culturales para la modernización de la educación alemana en la segunda mitad del siglo XIX. Entre éstos se mencionan normalmente el deseo de las élites de proteger sus privilegios limitando las oportunidades de grupos menos afortunados, la resistencia de un cuerpo docente conservador a nuevas ideas y métodos y la inseguridad de un gobierno determinado a combatir el desorden social mediante la creación (en palabras de un reciente trabajo) de «una dictadura de la mente». Todos estos obstáculos se interpusieron ante el movimiento del kindergarten, que a pesar de su diversidad y conflictos internos continuó siendo identificado en los círculos eclesiásticos conservadores y oficiales con tendencias liberales, reformistas y de carácter secular. La historia específica de la educación preescolar (apenas mencionada en la mayoría de las historias generales) sugiere la importancia de otro obstáculo para las tendencias educativas progresistas: la actitud cultural subyacente identificada por Dahrendorf como «la preferencia institucionalizada por la familia» ante el colegio como agente de

---

(32) Hartmut Tizte, *Die Politisierung der Erziehung* (Frankfurt, 1973), p. 82, citado en Barkin, «Social Control and the *Volksschule*», p. 35; Dahrendorf, *Society and Democracy*, p. 288. Varios análisis sobre el sistema escolar prusiano en conjunto se encuentran resumidos en Herritz et al., *Deutsche Schulgeschichte*, pp. 63-103.

socialización. El apoyo de estas mismas autoridades al *Bewahranstalt*, que desaprobaba cualquier propósito educativo y perseguía principalmente reproducir la estructura de la familia preindustrial, muestra claramente cómo (según las propias palabras de Dahrendorf) «el predominio de las virtudes privadas puede convertirse en un instrumento de dominio autoritario». La transformación del movimiento del kindergarten, desde sus comienzos democráticos en el *Vormärz* hasta su desarrollo elitista y filantrópico bajo el Imperio, revela la renuncia cada vez mayor, incluso por parte de los mismos partidarios del kindergarten, a criticar a la familia, ahora percibida como el último refugio del individuo de las presiones de la sociedad de masas. Por consiguiente, al poner de manifiesto la estrecha relación entre los valores familiares y educativos, la historia del kindergarten y el *Bewahranstalt* proporciona una importante perspectiva de la historia educativa alemana.\*

*Traducción:* Belén Trabuccheli

---

\* Este estudio apareció originalmente en *Journal of Social History*, Vol. IX, núm. 3, y se publica con la autorización del Editor.

APROXIMACION GENEALOGICA A LA MODERNA  
PERCEPCION SOCIAL DE LOS NIÑOS

JULIA VARELA(\*)

Un análisis de la infancia en tanto que institución social permitirá comprender las diferentes percepciones que de la misma han existido en Occidente desde los tiempos modernos. Conviene, pues, aunque sea a través de rasgos aún muy genéricos, trazar la genealogía del campo infantil, sus reglas de constitución y sus transformaciones, con el objeto de captar mejor sus significaciones actuales. Trataré de mostrar, en consecuencia, dos aproximaciones fundamentales al mundo de los niños. Una, obra de humanistas y moralistas, que se configura a partir del siglo XVI, y otra, cuyo agente social más reconocido fue Juan Jacobo Rousseau, y que data por tanto del siglo XVIII. Ambas están, como se verá, íntimamente conexionadas y constituyen, particularmente la última, la antesala de las actuales representaciones de la infancia. La primera definición moderna de infancia emerge en el interior de la formación de los estados administrativos y está vinculada a procesos que señalan el derrumbamiento del régimen feudal y el paso a una nueva organización social que comienza a estabilizarse en el siglo XVII. Reformadores protestantes y contrarreformadores católicos diseñan una amplia estrategia de gobierno cuyas tácticas de intervención abarcan desde la construcción del Estado a la educación de la primera edad. Los nuevos modos de socialización que comienzan a difundirse a partir de Trento constituyen uno de los múltiples dispositivos encaminados a definir y a fijar las nuevas identidades sociales.

A partir del siglo XVI se perfila una estructura social que implica una nueva dinámica entre los diferentes grupos sociales. La realeza y la nobleza sufren notables transformaciones a la vez que irrumpe con fuerza en la escena social un nuevo grupo, el estado medio, llamado a desempeñar el papel de fiel de la balanza entre las distinguidas clases y el pueblo. Los nuevos modos de educación destinados a los niños e impulsados por los propagandistas católicos son una pieza de los programas políticos dirigidos a lograr una sociedad

---

(\*) Universidad Complutense de Madrid.

Revista de Educación, núm. 281 (1986), págs. 155-175.

pacificada y estratificada. La institución de la familia cristiana, paradigma del buen gobierno político, va a constituir uno de sus principales puntos de anclaje (1).

Humanistas de renombre como Erasmo y Vives, cuyo influjo en los moralistas católicos así como en las prácticas es bien conocido, no consideraron indigno dedicar una parte de su tiempo a escribir obras acerca de la educación de los pequeños. Entre sus innovaciones está la de plantearse la necesidad de que la buena crianza e instrucción comience desde los tiernos años. Elaborarán, en consecuencia, toda una serie de planes con el fin de que los niños sean precozmente iniciados en la piedad y las buenas letras. Justificarán la importancia que conceden a esta tarea por su vinculación a la instauración de un nuevo orden social. Sus obras son de inestimable valor, no sólo en la medida en que permiten dar cuenta de la percepción de la infancia moderna sino también porque trazan los caminos por los que ésta ha de discurrir durante largo tiempo y posibilitan ulteriores redefiniciones de la misma, entre las que destaca la figura definida por J.J. Rousseau en el *Emilio*.

Es preciso, pues, detenerse, con cierta calma, en las cualidades que humanistas reformadores confieren a la infancia. Los «muchachos» son dúctiles y maleables —se asemejan a cera blanda, arcilla húmeda, arbolillos tiernos...—; poseen una gran facilidad para el remedo, para la imitación, a la vez que están dotados de una capacidad inmediata para retener lo que se les enseña; nacen desnudos, débiles y sin defensa; son rudos, flacos de juicio y en su naturaleza se asientan gérmenes de vicios y de virtudes. De esta caracterización de la primera edad se deriva la necesidad de su dirección y cuidado con el fin de convertir a estos peculiares seres en sujetos racionales, buenos cristianos y ejemplares súbditos. El jesuita español Juan Bonifacio expresa muy bien en qué se funda el interés de los reformadores por la educación: «los niños son muy fáciles de gobernar. Yo no sé cómo hay quien diga lo contrario. Por lo mismo que son tan impresionables se puede hacer de ellos lo que se quiera» (2).

La infancia se convierte así en un metal precioso, tan valioso como el oro y las perlas que los galeones traen de América. Su rentabilidad, tanto desde el punto de vista religioso como político, depende, en un contexto de guerras de religión y de búsqueda de una nueva configuración social, de saber moldearlo con mano firme y diestro buril. Esta primera visión de la infancia implica ciertas dimensiones positivas en la medida en que se la convierte en un material apto para ser adiestrado, pero al mismo tiempo se le atribuyen determinadas propiedades negativas: carece de razón, es débil e inclinada al mal debido a los efectos de pecado original. Comienza así a gestarse un esta-

---

(1) Estos procesos han sido analizados con más detenimiento en mi libro *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, Ed. de la Piqueta, Madrid, 1984.

(2) Véase F.G. Olmedo, *Juan Bonifacio (1538-1606) y la cultura literaria del Siglo de Oro*, 2.<sup>a</sup> ed., Madrid, 1939, pp. 102 y ss.

tuto de minoría y de separación de los niños respecto a los adultos que no dejará de acrecentarse hasta nuestros días, es decir, se inicia la constitución de la especificidad infantil. Cuando examinemos la redefinición realizada siglos más tarde por Rousseau comprobaremos que la infancia sigue siendo todavía en mayor grado desvalida, necesitada y débil, pero ya se ha producido un importante cambio: carece de razón y es inocente por naturaleza. Ambas propiedades son consideradas naturales por el ginebrino aunque en realidad sean el resultado de su sometimiento por largo tiempo a prácticas de ortopedia moral y de recogimiento en espacios específicos, los colegios, separados de los peligros del mundo.

No todos los tratadistas de la época tienen sin embargo la misma visión de los niños. Berulio, por ejemplo, escribe que «el estado de infancia es el más vil y abyecto de la naturaleza humana después del de la muerte». Y el mismo Descartes no deja de ofrecer una postura un tanto ambivalente, ya que, por una parte, afirma que el niño por vivir bajo el imperio de los sentidos y de la imaginación, es decir, del cuerpo, no puede acercarse a la verdad, para luego añadir que es necesario conducir a «este ser deficiente, vil y perverso a romper con el estado en el que se halla y liberarlo de las solicitudes del mundo, poniéndolo en contacto con las grandes obras del saber clásico». Snyders relaciona esta ambigüedad respecto al niño, que se trasluce en múltiples autores del siglo XVII, con las estructuras de la sociedad nobiliaria. El derecho de mayorazgo y el matrimonio negociado por las familias —en numerosos casos cuando los hijos son todavía pequeños— exigen de ellos una gran docilidad y obediencia. Puede así producirse una cierta desconfianza hacia seres que, con razón, se teme puedan rebelarse contra esos deberes que se les imponen necesariamente en la sociedad del Antiguo Régimen.

A nadie se le ocultan los efectos sociales que se derivan de una determinada percepción de la infancia ya que de ella dependen a la vez los resultados que se esperan obtener de su educación y las propias estrategias educativas a utilizar. Y así algunas sectas que subrayan los efectos negativos del pecado original en la naturaleza infantil, entre las que figuran, por ejemplo, los jansenistas, creen que conviene esperar a la edad de la razón para obtener buenos frutos de su adoctrinamiento. Triunfará, no obstante, la tendencia iniciada por los humanistas, la cual ejercerá un fuerte impacto en el sistema educativo de las órdenes religiosas y muy especialmente en el de los jesuitas.

Ph. Aries ha mostrado cómo desde el momento en que se dota a los niños de especificidad, es decir, desde que se les atribuyen cualidades diferentes de las de los adultos, surgen los colegios, instituciones destinadas a su educación y recogimiento. Esta moderna visión de la infancia que, como veremos, no es homogénea, aunque sea dominante en algunos grupos sociales, supone una descalificación y un rechazo de las formas medievales de socialización e impone su segregación de la vida colectiva. La imagen graciosa y divertida que algunos miembros de las clases distinguidas atribuyen a los niños pequeños en los albores de la Edad Moderna tenderá pronto a desaparecer

sofocada por la concepción moral que de la infancia tienen los reformadores. Los reglamentos de los colegios impondrán a los niños una disciplina severa, instituyendo su permanente vigilancia y cuidado. Comienza por tanto a desaparecer la antigua familiaridad que los adultos tenían con ellos y se instaura una reserva, que irá en aumento, en el lenguaje, las maneras y las acciones de la vida cotidiana (3). A esta transformación y moralización contribuyen, además de la educación institucional, los libros de urbanidad, los catecismos, las nuevas devociones, entre las que destaca la del ángel de la guarda, la imitación de niños mártires y santos, la confesión, la dirección espiritual...

### NATURALEZAS DE ORO, PLATA Y HIERRO

A partir de comienzos de la Edad Moderna, la infancia quedará prendida en los hilos de una tupida red. No se trata ahora de proporcionar una relación de todas las modificaciones que tuvieron lugar entonces en relación con la educación infantil sino de ver, en primer lugar, que la definición que de ella elaboran los humanistas del siglo XVI no es sino un paradigma, un modelo a imitar. De hecho, tal como acontece en la actualidad, existieron entonces diferentes infancias cuyas formas de socialización variaron considerablemente. Basta leer los tratados de educación y los libros de cortesía dirigidos a príncipes y nobles y compararlos con la *Ratio Studiorum* de los jesuitas para comprobar las diferencias. Las distancias se agrandan todavía más si hacemos intervenir a los hijos del pueblo y si además de la posición social se tiene en cuenta la variable sexo (4). En el presente trabajo me referiré a la infancia masculina, la primera que se instituye como tal, la primera destinataria de los colegios.

Como ya queda dicho la percepción moderna de infancia reenvía a imperativos de carácter religioso y político, pero además está también relacionada con factores demográficos y sociales. Algunos autores señalan no sólo el influjo que en el nuevo sentimiento de infancia tendrá la disminución de la mortalidad infantil y la extensión de las prácticas contraceptivas, sobre todo en las clases altas, sino también la afirmación del estado medio —la futura burguesía—, grupo que comienza a tener esperanza en el futuro y la deposita en sus hijos que no dejan de ser sinónimo de esa fuerza del porvenir.

Las nuevas formas de distribución del poder social exigirán modos específicos de educación de los niños quienes dejarán —y esto es válido sólo para los hijos de los grupos con recursos— de ser socializados directamente por la

---

(3) Véase N. Elias, *La civilisation des moeurs*, Calmann-Lévy, París, 1973.

(4) Está todavía sin hacer, por lo que a España se refiere, un estudio preciso de los programas de educación de niñas en relación con la redefinición de los sexos que se fragua en la Edad Moderna, y, respecto a la cual, también los humanistas desempeñaron un importante papel.

comunidad, de aprender el oficio de sus mayores, de participar con los adultos en trabajos, fiestas, juegos y diversiones. Frente a un medio social denso y cálido donde abundan los intercambios afectivos y los encuentros entre familiares, vecinos, amigos, sirvientes, adultos y niños, los colegios sustituirán al aprendizaje como forma dominante de socialización de las generaciones jóvenes e impondrán, poco a poco, la separación adultos/niños al tiempo que contribuirán a hacer realidad la especificidad infantil. Esta importante mutación se realizará en parte con la complicidad de la familia cristiana, espacio afectivo que se cierra cada vez más sobre sí mismo, se aleja del ruido de la calle y de una vida de comunidad más amplia, comienza a preocuparse por la educación y el futuro de los hijos, a organizar su vida en torno a ellos y a controlar su número.

#### a) *El infante y el caballero*

En función del presente interesa especialmente la institución de la infancia del mediano estado, ya que fue el modelo que triunfó, pero para comprender mejor sus rasgos definitorios tendremos que dar un rodeo y mostrar también los modos de socialización de los hijos de la nobleza y del pueblo. La nobleza cortesana es una nobleza reconvertida que poco tiene que ver con la nobleza guerrera medieval, cuyos hijos primogénitos eran los únicos vástagos considerados de especial importancia en cuanto depositarios del nombre y del patrimonio familiar, por lo que eran dedicados al ejercicio de las armas desde sus tiernos años, oficio, que a semejanza de los otros oficios, se adquiría en la práctica, es decir, desempeñando las funciones de la caballería. Los delfines de la aristocracia cortesana, grupo social heterogéneo sometido al poder de los monarcas absolutos, recibirán en muchos casos, por el contrario, una educación refinada y amplia de manos de preceptores o maestros domésticos que siguen las preceptivas señaladas por los humanistas. Su nueva educación está en consonancia con las nuevas funciones sociales que se le asignan a la nobleza, por lo que resulta lógico un mayor brillo y esplendor que adquirirá una relevancia especial si el destinatario es el infante o futuro príncipe llamado a gobernar el reino.

En España será el infante Felipe, luego Felipe II, el primer infante en recibir una educación que además de las armas incluye las buenas letras. Vives, en sus *Diálogos*, dedicados al infante, nos lo presenta, precisamente en el apartado titulado *El príncipe niño*, dedicado también al estudio y no exclusivamente, como era tradicional, a montar a caballo, conversar con las damas de la emperatriz, danzar, jugar a los naipes y a la pelota, correr y saltar. Además de ejercitarse en el noble arte de las armas sus maestros de letras Juan de Zúñiga y particularmente Martínez Silíceo cuidan de su educación religiosa, literaria y civil (5). Le enseñan sus deberes de cristiano, así

---

(5) J.M. March, *Niñez y juventud de Felipe II. Documentos inéditos sobre su educación civil, literaria y religiosa y su iniciación al gobierno (1527-1547)*, 2. t., Madrid, 1941.

como a leer, hablar y escribir correctamente el latín, la lengua culta de la época, y le orientan en el aprendizaje de la gramática latina y en la lectura de obras clásicas que luego le serán de provecho. Parece que el pequeño Felipe no sentía mucha atracción en sus primeros años por el latín y que sus pasatiempos favoritos eran participar en justas, simular cacerías, aprender a montar distintas sillas, correr la sortija...

La infancia regia y noble aparece dotada para los tratadistas y proyectistas de la época, desde Saavedra Fajardo a Mariana, de una naturaleza superior que exige una esmeradísima educación (6). Los futuros gobernantes, con el fin de aumentar su majestad y atraerse el respeto de sus súbditos, no sólo han de estar rodeados de lujo y aparato, sino que además han de añadir a este fausto el cultivo de la virtud y las letras «con los cuales, según Mariana, se concilia también mucho la veneración de los ciudadanos». Los primogénitos de las nuevas élites de poder no sólo han de ser a partir de ahora diestros en las armas sino que deben cultivar también las letras, el ingenio.

Norbert Elias muestra cómo a partir del siglo XVI se configura una nueva sensibilidad que afecta a las formas de relación. Esta sensibilidad tiene como foco de irradiación la Corte donde las personas de alto rango comienzan a imponerse en el trato con los demás toda una serie de reglas, de normas que orientan sus formas de comer, de vestir, de hablar, de pensar, de actuar. La etiqueta y el ceremonial pasan a convertirse en rasgos de identidad de la nobleza cortesana siendo los criterios en que se fundan criterios sociales de distinción y de dominio. Los hijos de príncipes y nobles han de interiorizar desde muy pronto, como si se tratara de una segunda naturaleza, todo un conjunto de normas y ritos que exigen un cierto autocontrol en sus acciones si desean convertirse en espejo de caballeros. *El Cortesano* de Castiglione o el *Galateo* de Della Casa que tanta resonancia y seguidores tuvieron en España, muestran cómo los grandes del reino han de recibir una cuidada educación que les permita cumplir las normas del protocolo, adquirir seguridad, distinción, gracia y elegancia en todas sus acciones, medir sus menores gestos y palabras, en fin, representar con propiedad las funciones que su posición social exige. Por ello, con el mismo afán que han de apartarse de la plebe en la manera de comer y de vestir, han de esforzarse por adquirir las buenas letras y doctrinas que les alejen de las sórdidas opiniones y pasiones del vulgo.

Los segundones de la aristocracia, después de pasar los primeros años dedicados en sus nobles casas al aprendizaje de buenas maneras, buenas letras y buenas costumbres, están abocados a ir a la Universidad a estudiar cánones y leyes, las dos carreras prestigiosas del momento. La instrucción que el Conde de Olivares da a su hijo, futuro valido del Rey Felipe IV, ofrece

---

(6) Los tratadistas políticos, siguiendo el ejemplo de los humanistas, retomarán y reinterpretarán la filosofía platónica y, al igual que Platón en la República, utilizarán la educación para legitimar y naturalizar desigualdades sociales.

expresivos datos no sólo para conocer cuáles son las vías por las que puede discurrir la futura formación de un hombre público sino también para comprobar que todavía la percepción de la infancia, especialmente la de la noble infancia, se aleja bastante de la nuestra. Con sólo doce años, el futuro Conde Duque se dirige a Salamanca para estudiar cánones y leyes, carreras que abren las puertas a los codiciados puestos de la alta administración de bienes reales y eclesiásticos. El séquito y boato que acompañan al joven, rector de Salamanca a los 14 años, dan cuenta de su posición social: ayos, pasantes, pajes, mozos de cámara, cocineros, reposteros, caballeros... En dicho texto, su padre no sólo le señala los contactos que debe y no debe establecer en Salamanca, sino que además le da normas para que actúe como buen cristiano, que sea cauto y prudente a fin de ganar amigos y evitarse enemigos. Le señala asimismo una minuciosa distribución del tiempo y de las actividades escolares conducente a lograr éxito en los estudios al tiempo que honra y fama. Se supone que el pequeño Conde Duque debió seguir bien las instrucciones de su padre, hábil político, ya que cuando su hermano primogénito muere él le sustituye sin dificultades cerca del Rey del que se convierte en su mano izquierda (7).

#### b) *El colegial*

Los hijos de las familias con recursos, es decir los hijos del mediano estado y de la aristocracia provinciana, se educarán la mayor parte de las veces en colegios de órdenes religiosas, especialmente en colegios de jesuitas. Los jesuitas jugarán un papel predominante respecto a las modernas orientaciones educativas, ya que la *Ratio Studiorum*, que puede considerarse el primer tratado de pedagogía moderna, será imitada por otras órdenes religiosas. Los jesuitas son además los principales propagandistas de la educación y de la devoción nueva y dirigen la vida de los colegiales mediante una vigilancia amorosa y un cuidado constante. Las directrices de los humanistas, en particular las de Erasmo y Vives, estarán presentes, no sólo en el orden que establecen en sus escuelas, sino también en la progresión de las enseñanzas y en los procedimientos que utilizan para estimular a sus colegiales, así como en los variados ejercicios y técnicas empleadas para desarrollar sus facultades para acostumbrarlos a pensar, a comprender, a razonar, pues no en vano la razón es la facultad más elevada del hombre.

Ribadeneira, en su *Vida de S. Ignacio*, explica de dónde procede el enorme éxito alcanzado por la educación de los jesuitas, quienes a principios del siglo XVII contaban ya en España con 62 colegios por los que pasaban anualmente cerca de 40.000 colegiales. «En otras escuelas un mismo maestro

---

(7) Véase *Instrucción que dio D. Henrique de Guzmán de Olivares, Embajador de Roma, a D. Laureano de Guzmán, ayo de D. Gaspar de Guzmán, su hijo, cuando le envió a estudiar a Salamanca, donde fue rector, a 7 de enero de 1601*. B.N. mss. 11262,15.6.

tiene diferentes órdenes de discípulos: menores, medianos y mayores; y queriendo acudir a todos no puede cumplir con lo que cada orden ha menester. Mas la Compañía tiene sus discípulos separados y apartados en sus clases, y para cada una de ellas su particular y señalado maestro. Se buscan con diligencia variados modos de despertar y animar a los colegiales al estudio, y se usan nuevos ejercicios de letras y nuevas maneras de conferencias y disputas, y de premios que se dan a los que más aventajan y hacen raya entre los demás. Los cuales y el piquillo de la honra y la competencia que se ponen entre los iguales, y las preeminencias de asientos y títulos que se les dan cuando los merecen son grande espuela y motivo para incitar e inflamar a los estudiantes» (8). Y Juan Bonifacio refiere todavía con más detalle cuáles son esos numerosos ejercicios que los colegiales han de realizar: «El ingenio se lo ejercitamos poniéndoles dificultades cuya solución requiere claridad y viveza de ingenio, o refutando lo que dice el autor que se está traduciendo, o poniendo una cuestión para que disputen sobre ella dos de los alumnos. Para ejercitarles la memoria se valen los nuestros de varias industrias. Unas veces les hacen aprender a la letra trozos latinos, principalmente de Cicerón; otras hacen que reciten o declamen en público lo que ellos mismos han escrito; otras les cuentan alguna historia apacible y hacen que ellos la repitan, o repitan la explicación que se les ha hecho, o aprendan muchas palabras distintas como nombres de aves, de hierbas, de peces, de colores, de milicia, de náutica, etc., para que vayan aprendiendo la riqueza de lenguaje; otras finalmente, los ejercitan haciéndoles aprender algún trozo del *Brutus* de Cicerón, o de las luchas de *La Eneida*, donde hay tantos nombres propios (9). Los jesuitas van a enfrentarse exitosamente con el gran problema de la enseñanza institucional que implica, frente al preceptor doméstico, que un sólo maestro ha de encargarse de muchos discípulos. De ahí que su sistema de enseñanza se caracterice sobre todo por ser muy activo, estimulante y disciplinado. Los jesuitas son los constructores de un modo de educación donde los variadísimos ejercicios, los exámenes, la competitividad, la emulación, la conquista del éxito, se complementan con la atención individualizada y la dirección espiritual.

Andrade en *El estudiante perfecto* señala, por su parte, la importancia que adquiere en su sistema educativo la aplicación de toda una preceptiva puntillosa que pretende abarcar las menores manifestaciones de la vida de los colegiales. Su finalidad será forjar el estudiante modelo: modesto, cortés, bien hablado, obediente y estudioso. Esta nueva figura de infancia se distingue pues tanto de la acuñada para los hijos de la nobleza cortesana como del modelo en que se han de forjar los hijos del pueblo. La virtud y las buenas letras son sus principales atributos ya que no será instruida en el noble arte

---

(8) P. de Ribadeneira, *Vida de San Ignacio de Loyola*, BAE, t. LX, Madrid, 1952.

(9) J. Bonifacio, *De sapiente fructuoso*, citado por F.G. Olmedo, op. c., p. 139.

de las armas. Su educación no supone la adquisición de las habilidades caballerescas, no tendrá que aprender a montar a caballo, danzar, tañer instrumentos, cazar... En razón de la nueva reorganización social a los colegiales les corresponderá una posición de medianía, de ahí que todas sus acciones deban ser medidas y moderadas, sin excesos ni agasajos, pues sólo así llegarán a ser medianos en riqueza, en nobleza, en letras y en virtud, pues no por azar para este nuevo grupo social en ascenso se reserva la posición de fiel de la balanza. En el término medio radica la virtud.

Los colegiales han de ser cuidadosos en su forma de hablar, de andar, de vestir, de mirar, de comportarse, puesto que sus movimientos corporales son voces que reflejan el interior del alma. Con sus acciones van pregonando si son buenos, recogidos y estudiosos, o por el contrario si son inmodestos, livianos, descuidados, de pocas letras y malas costumbres. Deben, en consecuencia, comportarse de un modo ejemplar y evitar cualquier situación de peligro moral, por lo que tienen prohibido asistir a espectáculos públicos, comedias, bailes, fiestas, carnavales, tabernas y garitos, pues han de evitar con esmero el contacto contaminante del grosero vulgo y cualquier relación con mujeres sea cual sea su condición. Para evitar, y sobre todo encauzar, las resistencias que esta normativa produjo al principio entre los colegiales, los jesuitas introducen en los colegios representaciones, sobre todo de obras clásicas, contribuyendo así al florecimiento del teatro moralizante del siglo de Oro.

Norbert Elias explica efectivamente cómo las normas de urbanidad que en un principio eran consideradas el secreto distintivo de los círculos aristocráticos de la Corte, se introducen y generalizan progresivamente a las capas medias a través fundamentalmente de la acción de los eclesiásticos. Este proceso va a suponer, por una parte, su adaptación y reinterpretación para responder a las necesidades del nuevo grupo y, por otra, su devaluación, lo que llevará a la aristocracia a buscar nuevas formas de distinción. Numerosos eclesiásticos, entre los que figuran los jesuitas Andrade y Astete, forman parte de este movimiento de expansión de las reglas de buena educación en el que sobresale de modo especial el fundador de las Escuelas Pías Juan Bautista de La Salle con sus *Reglas de decoro y de civilidad cristiana*. La iglesia será pues uno de los agentes más eficaces de transmisión y readaptación de las reglas de urbanidad para los miembros del mediano estado a las que proporcionan una infraestructura cristiano-religiosa. La disciplina moderada, el control de los afectos, la normalización de las acciones, han de ser cualidades del hombre honesto, del hombre del estado medio. Estas cualidades o virtudes no sólo son acordes con la posición que le corresponde en la estructura social a este cristiano «reformado», sino también con el ethos de la futura burguesía y con los papeles asignados al hombre y a la mujer en la familia cristiana. El sentimiento de pudor, la intimidad, la privacidad de numerosos comportamientos, que encuentran su expresión material y simbólica en la nueva organización que adopta el espacio de la casa, son procesos ínti-

mamente relacionados con la formación de una identidad social del mediano estado, con la pérdida por parte de la familia de sus poderes políticos y, en fin, con la preocupación creciente por la educación de los hijos. El nuevo estilo de vida supone la aparición de nuevas formas de relación, la emergencia de nuevas formas de sociabilidad, pero esta nueva sociabilidad que se está fraguando nos acerca ya a la Edad Contemporánea.

El sistema de enseñanza de los jesuitas se manifiesta por tanto como uno de los dispositivos claves para la constitución de una nueva nobleza interior fundada no ya en la sangre sino en los propios méritos. Los colegios de jesuitas contribuyeron a la formación de «los modernos funcionarios» quienes, si realizaban una carrera universitaria tendrían acceso a la diplomacia y a los negocios de Estado, pero que en su mayoría estaban destinados a desempeñar puestos de segunda categoría en la naciente administración estatal para lo cual debían conocer el latín, saber escribir y dominar los rudimentos del cálculo. Las prácticas educativas aplicadas en los colegios consiguieron paso a paso instituir la infancia en tanto que una de las etapas de la vida con características propias. En el momento de su despegue en la segunda mitad del siglo XVI, los agrupamientos de los colegiales se hacían en función de su mayor o menor grado de conocimiento del latín, lo que permitía la mezcla en una misma clase de grandes y chicos. Sólo con el paso del tiempo la edad va a introducirse como criterio de agrupamiento, y así, a partir del siglo XVIII, se intenta hacer corresponder nivel de enseñanza y una edad determinada. Este cambio traduce ya de algún modo una conciencia de que las diferentes edades exigen tratamientos específicos a la vez que muestra que están puestas las bases para que se traduzcan en pautas reguladas los programas que contribuyen a definir la moderna percepción de infancia.

#### b) *El pícaro*

La reorganización social moderna, la ausencia de lazos familiares en las clases populares, la fijación en los colegios de una parte de la población infantil, los programas de «amparo de pobres», contribuyeron a una indexación negativa de los hijos de las clases populares y a su sometimiento a un tipo de socialización específica y empobrecida en relación a la recibida por los descendientes de otros grupos sociales. Por otra parte, y en conexión con estos factores, la moderna percepción de infancia sólo roza tangencialmente a las clases populares cuya descendencia seguirá socializándose en la comunidad y en el aprendizaje de oficios. Incluso en aquellas ocasiones, poco frecuentes, en que los niños pobres asisten a escuelas parroquiales o municipales, siguen formando grupos heterogéneos en los que están mezcladas edades y niveles de instrucción. Será preciso esperar a la imposición de la obligatoriedad escolar para que comience a emerger con nitidez una peculiar figura de niño popular.

Para los hijos de los grupos situados en la base de la pirámide social los tratadistas políticos y los moralistas diseñarán instituciones destinadas fundamentalmente a su recogimiento y en las que se les enseñará la doctrina cristiana y el aprendizaje de oficios. Los sin familia, los niños vagabundos, serán, por tanto, recogidos en albergues, hospitales, casas de expósitos, casas de doctrina, hospicios, seminarios de pobres...

Los pequeños miserables recibirán una instrucción religiosa eminentemente catequética, la inculcación de las verdades religiosas se basa ahora fundamentalmente en la memorización de los dogmas, de los preceptos y de las oraciones de la Iglesia, ya que la comprensión de las verdades divinas no les parece a los reformadores católicos asunto de mentes rudas e ignorantes. Los descendientes de «gente indomable, corruptora de costumbres, levantisca y destructora del bien público» deben por tanto ser fundamentalmente moralizados. Y si bien en el siglo XVI, época de crisis y de movilidad social, autores como Vives o Giginta opinan que algunos muchachos de albergues y hospitales que destaquen por su aplicación pueden ser instruidos para ser maestros de otros o ir al seminario de clérigos y por tanto conviene enseñarles además de la doctrina a leer, escribir y contar, los poderes de la sociedad estamentaria del siglo XVII tratarán de obstaculizarles estas vías de promoción.

Autores políticos de la talla de Sancho de Moncada o Navarrete, preocupados por poner remedio a la decadencia española, se manifiestan contrarios al estudio de los niños pobres. La razón de Estado, que habla por boca de estos autores, exige que se los instruya en los oficios más bajos y abatidos de la república que son rechazados por quienes poseen mayor caudal. A la acción de los hombres políticos se suma la de los moralistas. G. de Astete, por ejemplo, es también partidario de ponerlos a buen recaudo en algún lugar donde se les enseñe a ser buenos cristianos y se les de oficios de provecho para la República. Las condiciones se vuelven, pues, más duras a partir del siglo XVII para los niños vagabundos, huérfanos, expósitos y desamparados, una de cuyas figuras, el pícaro, ha sido el centro de un nuevo género literario. Y así como la iglesia con la intensificación del latín en tanto que lengua culta puso freno al vulgo para acceder a las verdades divinas, así el nuevo Estado al cerrarle las puertas de los estudios lo excluye de participar en los puestos de gobierno. En este sentido resulta reveladora una pragmática real de Felipe IV que suprime los estudios de gramática en las instituciones de recogida de los niños menesterosos. Los niños pobres se verán pues condenados a la inferioridad lógica, puesto que no podrán acceder a la cultura legítima. Los efectos de estas medidas cobran pleno sentido si se considera la importancia que el latín, el buen manejo del lenguaje, adquiere en los modos de educación destinados a los hijos de otros grupos sociales: se muestra como una barrera infranqueable destinada a prohibir la entrada en el sagrado templo del saber a los súbditos de baja condición.

El nuevo orden social, que coincide con el despertar del capitalismo primitivo, se verá asegurado, entre otras cosas, por el adoctrinamiento religioso-moral de los muchachos miserables destinados por su baja condición a los oficios más duros y viles del Reino. El *Amparo de pobres* de Pérez de Herrera es ya un paradigma de esta programación estratégica de las funciones de las poblaciones subalternas. En sus páginas el médico del rey perfila todo un programa de distribución de los niños pobres en función de sus edades a distintos lugares y tareas. Y así para los mayorcitos dispone que sean entregados a gente rica, prelados y corregidores para que se conviertan en servidores suyos. Propone también que una parte de ellos se dedique a la marina y aprenda a fabricar armas, hacer tapices, paños o telas, así como a confeccionar muchas mercaderías que se traen de fuera del reino.

En definitiva, la educación de «los hijos de la escoria y hez de la República», no está dirigida a que aprendan lenguas, se ejerciten en nobles habilidades ni destaquen por la gracia, elegancia y distinción de sus acciones como sucedía con las naturalezas de oro del infante y los caballeros; tampoco sus estudios, maneras y vestimenta han de asemejarse a las del estudiante perfecto jesuítico. Se trata más bien de inculcarles hábitos de subordinación, así como una nueva ética del trabajo en consonancia con las exigencias del nuevo orden económico y político de los Estados Administrativos modernos. Las naturalezas de hierro, destinadas al trabajo manual, carecen de un natural gentil y generoso y sus formas de vida estarán ligadas por largo tiempo, como ponen de relieve toda una serie de registros discursivos entre los que destaca la novela picaresca, a la suciedad, la fealdad, la ociosidad, la promiscuidad, el desorden y el libertinaje.

## CUADROS DE INFANCIA

Puede tener cierta utilidad ilustrar estas figuras de infancia utilizando para ello algunos cuadros que en su mayoría se encuentran en el Museo del Prado. Ph. Aries, que se sirvió muy inteligentemente de estas fuentes documentales, señala que una primera representación realista y sentimental de la infancia en la pintura comenzó a manifestarse durante la segunda mitad del siglo XII. En esa época las composiciones se refieren únicamente a la infancia religiosa centrada en los cuadros de la Virgen y su hijo. A partir de entonces comienzan a generalizarse no sólo ésta sino otras escenas familiares de carácter religioso. En el siglo XIV los niños santos (el niño Jesús, S. Juan, etc.) muestran rasgos de una infancia graciosa y juguetona en la que además predomina el desnudo. En paralelo con esta infancia religiosa se desarrolla otra infancia, si así puede denominarse, mitológica. Se trata de los lienzos sobre el niño-Eros o Cupido, que alcanzarán su apoteosis más tarde, como puede comprobarse, en *El triunfo de Venus* de Tiziano. En los siglos XV y

XVI se desarrolla, en contacto sobre todo con la iconografía religiosa de la infancia, una iconografía laica. En esta época pocas veces aparece el niño retratado solo, más bien predomina su inclusión en escenas colectivas, se lo representa como un personaje más que junto con los adultos asiste a ritos, predicaciones, fiestas, juegos o aprende oficios.

En el siglo XVI, e incluso con anterioridad, existen no obstante algunos retratos de niños solos, vestidos a modo de adultos, y cuya representación está aún muy distante de nuestra percepción de la infancia. Me referiré a algunos de ellos sólo a modo de muestra. Existe un retrato ejemplar de don García de Médicis, hijo del gran Cosimo I, realizado posiblemente hacia 1550 cuando don García contaba con dos o tres años de edad. Destaca en el cuadro no sólo su rostro sino también los detalles del rico vestido en seda roja con bordados de oro, en consonancia con su origen social, así como un precioso sonajero de plata que lleva colgando de un cordón (lám. 1, p. 179). Otro retrato significativo para conocer la percepción que entonces se tenía de la infancia noble es el del infante Enrique, futuro Enrique VIII de Inglaterra, también en sus primeros años, en el que destaca la suntuosidad del traje a la moda italiana con telas acuchilladas de gran riqueza y una amplia pluma en el sombrero (lám. 2, p. 180). Ambos cuadros nos muestran una infancia cuyos caracteres no nos son familiares. No solamente nos sorprende que un niño de tan corta edad se llame don García sino que además sus rasgos, al igual que los del infante Enrique, se asemejen a los de hombrecitos y, de hecho, nos parecen dos adultos en miniatura. Otro soberbio retrato, también del siglo XVI, es el de las hijas de Felipe II, Isabel Clara Eugenia y Catalina Micaela, cuando tenían entre los cinco y seis años de edad. Están pintadas con riquísimas ropas por Claudio Coello según la moda española de la época de Felipe II. Sobre la austera majestuosidad del traje resplandecen las joyas que forman también parte del tocado; los escotes han desaparecido y las faldas ruedan sobre el verdugado que les da forma de campana; la garganta está cubierta por la gorguera poniendo de relieve la importancia que a partir de ahora cobrará la lencería fina que también decora el pañuelo o pañizuelo que lleva en la mano una de las infantas y que es entonces sobre todo un objeto más de distinción (lám. 3, p. 181). Pérez Sánchez, al comentar el cuadro, dice que «estas delicadísimas figurillas que parecen prisioneras en la rígida compostura del traje, expresan una melancólica dignidad que apenas responde a su condición infantil» (10). Efectivamente, lo que no percibe el comentarista es que la condición infantil se percibía entonces de forma diferente a la nuestra, que las infantas en su vestimenta, en su porte, en todas sus manifestaciones corporales, debían asemejarse más a verdaderas damas que a niñas.

En el siglo XVII, por el contrario, los retratos de niños en solitario son ya habituales, lo cual puede considerarse como uno de los indicadores de la

---

(10) Véase, *El niño en el Museo del Prado, Catálogo del Museo del Prado, Ministerio de Cultura, 1984, p. 173.*

importancia que en el interior de algunos grupos sociales, especialmente en los más elevados, ha adquirido la infancia, y muchos retratos de familia se organizan alrededor del niño que ocupa el centro de la composición como puede verse en cuadros de pintores tan concidos como Rubens, Van Dick, Frans Hals, Rembrandt o Velázquez. En estas pinturas, los niños y niñas siguen prácticamente vistiendo y ofreciendo el porte de los adultos de su clase y condición. Retratos expresivos de esta época son los múltiples cuadros que Velázquez dedica a la infanta Margarita y al príncipe Baltasar Carlos. Basten como ejemplo uno de la princesa Margarita cuando tenía alrededor de nueve años, vestida con un solemne traje cortesano en el que el corsé y el guardainfante le imponen una peculiar dignidad y rigidez (lám. 4, p. 182), y otro del príncipe Baltasar Carlos cuando contaba aproximadamente seis años de edad, vestido con los arreos de cazador y con una escopeta en la mano atribuido a un discípulo de Velázquez (lám. 5, p. 183). Otro expresivo retrato de la misma época es el de María Teresa de Borbón, hija de Luis XIV, que falleció cuando tenía cinco años (lám. 6, p. 184). Se cree que el cuadro estaba destinado a tratar sus esponsales con algún príncipe extranjero, ya que el limón era el símbolo de la fidelidad matrimonial. Recuérdese que las alianzas matrimoniales se establecen en muchas ocasiones, por lo que a la nobleza se refiere, cuando los futuros cónyuges eran todavía muy pequeños. La edad tampoco era impedimento para que recibiesen nombramientos y dignidades. Existen numerosos cuadros de pintores famosos que nos muestran a infantes o a hijos de nobles revistiendo en sus primeros años el atuendo de cardenales o de maestros de las órdenes militares y luciendo aparatosas condecoraciones.

En el siglo XVII es también cuando comienza a diferenciarse de los adultos de las clases altas la pequeña infancia. Niños y niñas nobles menores de cuatro años aparecen representados, una vez que han sido desenfadados, vistiendo un traje especial compuesto fundamentalmente de faldones largos. Aries afirma que esta vestimenta infantil refleja una tendencia arcaizante, ya que imita el hábito de las personas relevantes de la Edad Media — magistrados, eclesiásticos, maestros— al tiempo que acentúa el aspecto afeitado del niño. En efecto, múltiples retratos hacen difícil distinguir los sexos en estos primeros años de la vida. Véase el que representa a los arquiducos Fernando y María Ana de Austria del pintor Mengs (lám. 7, p. 185), el de Carlos Manuel Víctor, duque de Aosta, obra de un anónimo francés (lám. 8, p. 186) o el de Doña Antonia de Ipeñarrieta y Galdós y su hijo Luis, pintado por Velázquez (lám. 9, p. 187). Es también a partir del siglo XVII cuando los trajes de los niños de las distinguidas clases empiezan a diferenciarse de los adultos a través de una serie de piezas añadidas y adminículos, si bien las diferencias son apenas perceptibles. Por el contrario, las niñas seguirán vistiendo como las damas de su época hasta bien entrado el siglo XVIII.

Muy poco parecido tienen con estos retratos las representaciones pictóricas de la infancia popular, mucho menos abundantes y sobre todo siempre formando parte de escenas colectivas. No existen cuadros familiares ni de

niños individualizados de esta figura de infancia. Como muestra pueden servir, sin necesidad de mayores comentarios, los dos cuadros siguientes: uno, de Núñez de Villavicencio, denominado *Juegos de niños* (lám. 10, p. 188), y otro, de Luca Giordano, titulado *Riña de muchachos* (lám. 11, p. 189), ambos pintados en el siglo XVII. Nos muestran el tipo de vestimenta que utilizaban los niños de la calle, vestimenta indiferenciada respecto a los mayores de su condición, así como su afición al juego de dados y naipes, a las cabriolas y juegos colectivos.

Finalmente serán los cuadros dedicados a los niños del estado medio, de la «burguesía», los que reflejen un mayor peso de la particularidad infantil; los niños ya se diferencian en muchos casos por la vestimenta y la forma de posar que tiende a una mayor sencillez que la de los adultos. Destacan en esta perspectiva sobre todo los cuadros de los pintores flamencos y ello no se debe al azar ya que responde a la formación en los Países Bajos, adelantándose a otros países, de una pujante y activa burguesía. En Holanda serán sobre todo las instituciones municipales, los comerciantes, los militares, es decir una acaudalada clase media quienes ejerzan el mecenazgo de las artes. De ahí que encarguen a los artistas locales no sólo cuadros mitológicos y retratos destinados a lugares oficiales sino también escenas de la vida cotidiana, entre las que destacan las de familia y los retratos. Véanse, por ejemplo, *La familia del pintor*, de Jordaens (lám. 12, p. 190), y *Un hombre fumando y una mujer bebiendo en un patio*, de Pieter de Hoogh (lám. 13, p. 191).

## EL BUEN SALVAJE

El programa educativo construido por J. J. Rousseau, así como su redefinición del campo de la infancia son difíciles de comprender si no se sitúan en los albores de la Ilustración. Epoca de amplias transformaciones en el interior de las cuales una clase social, la burguesía, que se ha enriquecido y accedido a un nivel social elevado, se consolida como grupo social alternativo a la nobleza. Para este nuevo grupo social en ascenso, que rechaza el contacto con las clases populares, la familia se ha convertido en un lugar necesario de afectos entre sus miembros, cuya preocupación máxima es la educación de los hijos. El nuevo estilo de vida burgués implica un fuerte control de los sentimientos y de las acciones pese a que no es tan visible como el que reinaba en la nobleza cortesana. Los constantes intercambios sociales, la progresiva división del trabajo, la creciente urbanización, la competitividad en la lucha por la vida imponen nuevas normas de relación, exigen comportamientos estrictamente regulados. Emergen con fuerza dos esferas diferentes: una, la vida privada, íntima y secreta, y, otra, la vida pública. Este proceso supondrá la privatización de numerosas funciones corporales y sexuales. La monogamia, aceptada cada vez más como una institución social obligatoria para los dos sexos, canalizará y regulará la sexualidad. Y si bien el mayor poder social del hombre en la nueva organización social favorecerá

una mayor indulgencia hacia sus devaneos extraconyugales, oficialmente le estarán prohibidos al igual que a la mujer.

El *Emilio* se inscribe en esta perspectiva de disciplina interior, de interiorización de las normas, y su aparición no habría sido posible sin la existencia previa de las teorías educativas de los humanistas y moralistas y muy especialmente sin las prácticas educativas que se aplicaron y afinaron progresivamente en los colegios de jesuitas que condujeron, como ya se ha señalado, a la institución de la infancia como clase de edad específica. Rousseau publica en 1762 no sólo el *Emilio* sino también el *Contrato social*; ambas obras constituyen las dos caras de una misma moneda: el nuevo orden social del contrato exige un nuevo tipo de súbdito, el ciudadano, producto en gran parte de la nueva educación.

El *Emilio* ha sido uno de los tratados educativos que más ha influido en las corrientes pedagógicas contemporáneas especialmente en la denominada educación nueva, en las diferentes manifestaciones de la escuela activa, y ha sido, en consecuencia, objeto de ataques y de defensas múltiples y apasionadas. Desde su publicación, rodeada de escándalos y condenas por el Arzobispo de París y por el Parlamento, han existido anti-emilios, emilios cristianos, emilios corregidos y nuevos emilios. Su importancia ha sido tal que habrá que esperar prácticamente a finales del siglo XIX para que la figura de infancia que instituye, el buen salvaje, empiece a ser puesta en cuestión.

El *Emilio* sigue estando, aunque nos parezca sorprendente en la actualidad, dedicado fundamentalmente a la educación de la infancia masculina, ya que Rousseau concede a Sofía tan sólo un pequeño espacio. Infancia masculina de la nueva clase social en auge, ya que en boca de su autor el pobre no necesita recibir educación pues tiene la que corresponde a su estado (11). Pero, además, según su concepción, la sociedad justa es aquella en la que cada cual ocupa el puesto que le corresponde según sus facultades; sociedad que permite alcanzar la felicidad a los ciudadanos en la medida en que ésta radica precisamente en saber ajustar los deseos a las capacidades. De ahí que aparezca como uno de los portavoces más destacados de la burguesía.

No se trata aquí de comentar esta vasta obra sino de subrayar algunas de sus dimensiones con la única finalidad de mostrar cómo se ha modificado la percepción de la infancia y de describir sus nuevos rasgos ya que esta nueva redefinición de la misma marcará muy de cerca nuestras actuales percepciones de los niños. De hecho, la visión rousseauiana del niño constituirá la base en la que se asientan numerosas teorías y prácticas tanto psicológicas como pedagógicas. Rousseau escribe por vez primera de forma explícita que el niño no es un hombre en pequeño, que la infancia tiene sus formas de ver, de pensar y de sentir y que nada es más insensato que querer sustituirlas por las nuestras (12). Elabora, en consecuencia, un programa educativo que

---

(11) J.J. Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, Garnier-Flammarion, París, 1966, p. 56.

(12) J.J. Rousseau, *op. cit.*, p. 108.

abarca desde el nacimiento hasta el casamiento de Emilio, programa que ha de desarrollarse lejos de las nocivas influencias de la sociedad, en plena naturaleza y siguiendo sus leyes. La educación de Emilio comienza, pues, desde sus primeros días, y se organiza en diferentes y sucesivos estadios, ya que el espíritu infantil está en continua transformación:

- La edad de la naturaleza: el niño de pecho (de cero a dos años).
- La edad de la naturaleza: el niño (de dos a doce años).
- La edad de la fuerza: (de 12 a 15 años).
- La edad de la razón y de las pasiones (de 15 a 20 años).
- La edad de la cordura y del matrimonio (de 20 a 25 años).

No voy a explicar todo este recorrido sino que me centraré en el período que abarca de los dos a los doce años referido específicamente al niño, es decir, a la infancia propiamente dicha, si bien en un sentido menos estricto la infancia abarca para Rousseau desde el nacimiento hasta los 15 años. Conviene también señalar que el verdadero ciudadano será el resultado del paso exitoso por todos los estadios. Emilio, durante este período de tiempo, recibirá una educación dirigida a desarrollar sus sentidos, su cuerpo, su sensibilidad. La educación intelectual partirá siempre, por tanto, de lo sensible por lo que no conviene que utilice libros ni se aficiona a historias o fábulas. La educación intelectual y moral están reservadas para más tarde —la edad de la razón y de las pasiones— ya que el niño carece de razón y, consecuentemente, de criterios morales. Esta falta de razón, considerada negativa por los humanistas y reformadores hasta tal punto que sus programas educativos tenían como objetivo principal hacer de los niños seres razonables, aparece en Rousseau como algo natural, de ahí que su plan de actuación parta de este hecho como de algo fundado en la naturaleza. Esta naturalización tendrá efectos sociales profundos y de largo alcance, ya que a partir de ahora no solamente no hay que razonar con los niños, ni ejercitar su razón sino que además la infancia aparece dotada de otra propiedad también natural, la inocencia. Inocencia y sinrazón que combaten el pesimismo de los que veían en el niño un ser vil sometido a la corrupción del pecado original; pero que al mismo tiempo ocultan, enmascaran que la adquisición de estas cualidades fue producto de prácticas sociales concretas.

¿Qué otras propiedades asigna Rousseau al niño además de la sinrazón y de la inocencia? Escuchémoslo a él mismo: «¿Existe en el mundo un ser más débil, más miserable, más a merced de todo lo que le rodea, que tenga una necesidad tan grande de piedad, cuidado y protección?» (13). La educación adquiere en este marco un carácter de urgente necesidad. La redefinición rousseauiana del niño —ser sin razón, inocente, débil, estúpido, ignorante— refuerza el estatuto de minoría que para él habían fijado los reformadores

---

(13) J.J. Rousseau, *op. cit.*, p. 105.

que le precedieron. Estatuto que sigue vigente en la actualidad en gran medida, y que ha supuesto, en contrapartida, una dependencia cada vez mayor respecto al adulto.

A partir de estas premisas quizá pueda entenderse con mayor exactitud qué significa una educación fundada en las necesidades naturales del niño, una educación activa y orientada por criterios de utilidad. Los moralistas, siguiendo a Platón, recurrían a la naturaleza para legitimar modos diferentes y diferenciadores de educación; Rousseau recurre de nuevo a la naturaleza para justificar el carácter dirigista con rasgos totalitarios de la nueva educación de los ciudadanos libres. La irresponsabilidad y la debilidad infantiles aparecerán, a partir de ahora, íntimamente ligadas a una desorbitante autoridad moral del maestro a la vez que fundan una disciplina interior, poco visible, sin precedentes.

Estos rasgos totalitarios de la nueva educación se revelan con nitidez en distintos lugares del *Emilio*: «Escoged un camino opuesto al de vuestro alumno: que él crea siempre que es el maestro y sedlo siempre vosotros. No hay nivel de sometimiento más perfecto que aquel que conserva la apariencia de la libertad; así se somete la voluntad misma. El pobre niño que no sabe nada, que no puede nada, que no conoce nada, ¿no está a merced vuestra? ¿no disponéis respecto a él de todo lo que le rodea?, ¿no sois dueños de influenciarle como os place? Sus trabajos, sus juegos, sus placeres, sus penas, todo, ¿no están en vuestras manos sin que él lo sepa? Sin duda no debe hacer lo que él quiera sino que debe hacer aquello que vosotros queréis que haga; no debe dar un paso sin que vosotros lo hayáis previsto, cuando abra la boca vosotros debéis saber lo que va a decir...» (14). Muchos otros párrafos insisten en esta necesidad de tutela externa que, siguiendo las enseñanzas de los jesuitas, no debe aparecer como manifestación de fuerza sino inserta en las *naturales* exigencias de la enseñanza. Claro que ahora parece ir más allá: las artes de la simulación han de lograr presentar la sumisión bajo la apariencia de la libertad. He aquí otro expresivo texto en la misma perspectiva: «Tratad a vuestro alumno según su edad. Antes que nada colocadlo en su lugar y mantenedlo de tal forma que nunca intente salir de él... No le mandéis jamás nada, sea lo que sea, absolutamente nada. No le dejéis siquiera imaginar que pretendéis tener autoridad sobre él; que sepa solamente que él es débil y que vosotros sois fuertes, que por su estado y el vuestro se encuentra necesariamente a vuestra disposición, que lo sepa, que lo aprenda, que lo sienta, que sienta en buena hora sobre su altiva cabeza el yugo que la naturaleza impone al hombre, el pesado yugo de la necesidad...» (15).

¿Qué debe hacer el todopoderoso maestro para mantener al alumno en su sitio, para que no de un paso sin que él lo haya previsto, para que no pro-

---

(14) J.J. Rousseau, *op. cit.*, p. 150.

(15) J.J. Rousseau, *op. cit.*, p. 109.

nuncie una palabra que él no adivine? El preceptor ha de programar minuciosamente todas las actividades que debe realizar el alumno, disponer de todo lo que le rodea, organizarlo todo, mantener una solicitud imaginativa constante de tal forma que se consigan los efectos deseados como si fuesen un *natural* producto de la situación. Todo premio y todo castigo deben sucederle como una consecuencia natural de sus propias acciones. No debe prohibírsele hacer el mal, basta crear las condiciones que le impidan realizarlo. Esta exhaustiva programación del mundo en que vive el niño tan cercana a la concepción benthamiana de la «libertad» supera en amplitud e intensidad los programas conductistas de modificación de conducta. Toda la obra está salpicada de trucos y de artificios para conducir al alumno a realizar determinados actos. Por ejemplo, ¿cómo lograr que un alumno indolente y perezoso haga ejercicio físico? El preceptor, que conoce sus debilidades y sabe lo que le gustan ciertos pastelillos, se mete unos cuantos en el bolsillo cuando sale con él a dar un paseo y se hace el encontradizo con un grupo de muchachos que están jugando en el campo. Como por azar les propone realizar una carrera en la que resultará premiado con pastelillos el que llegue primero a la meta. El alumno al principio se contenta con mirar, pero, al fin, terminará participando para poder comerse el pastel. De nuevo el preceptor tendrá que valerse de sus artes para que obtenga el premio, para que gane la carrera la primera vez que participa en ella. Y así, poco a poco, se aficionará al ejercicio al mismo tiempo que aprenderá a ganar unas veces y a perder otras. O también, ¿cómo inducir a un niño que no siente atractivo por la lectura a que aprenda a leer? El tal muchacho comienza a recibir invitaciones para meriendas y fiestas que naturalmente nadie le lee hasta que el festivo acontecimiento ya ha pasado. Al comprender lo que se está perdiendo por no conocer las letras, y viendo su utilidad, pedirá al maestro que le enseñe la lectura.

La educación rousseauiana, además de responder a las supuestas necesidades naturales del niño y de su evolución, ha de ser individualizada, tener en cuenta la edad, el sexo y el carácter del alumno, ya que «cada espíritu tiene su propia forma según la cual debe ser gobernado». Es pues una educación que se opone en gran medida a la educación tradicional, memorística y libresca, basada fundamentalmente en las buenas letras y en una disciplina predominantemente exterior. Ha de ser, además, como su propio autor la define, una educación negativa ya que no consiste en enseñar la virtud o la verdad, sino en mantener alejado el corazón del vicio y del error. Ha de ser, por último, una educación activa vertida ahora a desarrollar el cuerpo, los órganos, los sentidos y fuerzas del niño para hacerlo sano y fuerte. El niño ha de saltar, correr, gritar, moverse, tocar y manipular lo que está a su alcance, mientras que su alma ha de permanecer ociosa el mayor tiempo posible ya que «la más grande, útil e importante regla de toda educación no es ganar tiempo sino perderlo». Educación negativa como contra-imagen de la mala educación tradicional, según Rousseau, pero que de hecho, como ya hemos visto, no permite ni ociosidad ni tiempo perdido, sino que su utilidad se sitúa desde ahora a otro nivel.

## LA INFANCIA, CATEGORIA SOCIOPOLITICA

Las figuras de infancia no son, como se ha mostrado, ni naturales, ni unívocas, ni eternas. Las variaciones que han sufrido en el espacio y en el tiempo son una prueba de su carácter sociohistórico. Las transformaciones que han afectado a la percepción de la infancia moderna están íntimamente ligadas a los cambios en los modos de socialización. En este sentido se puede afirmar que la categoría de infancia es una representación colectiva producto de formas de cooperación entre los grupos sociales y también de pugnas, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio destinadas a hacer triunfar, como si se tratara de las únicas legítimas, las formas de clasificación de los grupos sociales que aspiran a la hegemonía social. Si la categoría de infancia, que, como se ha señalado, incluye diferentes figuras encubiertas bajo una aparente uniformidad, no se hubiese construido resultarían ininteligibles los proyectos educativos elaborados en función de grupos de edad y de prestigio, así como habrían sido inviables códigos científicos tales como los discursos pedagógicos, la medicina infantil y la psicología evolutiva. Todos estos saberes son inseparables de instituciones, organizaciones y reglamentos elaborados en torno a la categoría de infancia que a su vez se ve instituida y remodelada por ellos.

A partir de la Revolución francesa, las ideas de libertad, igualdad y fraternidad conmovieron las conciencias y contribuyeron al derrumbamiento de las sociedades cortesanas. En el marco de las relaciones contractuales privilegiadas por el Estado liberal, la categoría de infancia siguió desempeñando una función de discriminación entre las clases sociales y los sexos, ya que únicamente en el pasado siglo las clases medias y altas tuvieron infancia y, en consecuencia, formas específicas de socialización. Adultos y «niños» de las clases populares, mujeres y hombres, pasaron a engrosar el ejército del trabajo. Convertidos en fuerza de trabajo de un mercado laboral, los trabajadores de distinto sexo y edad se vieron convertidos en mercancías, en cosas, que podían ser objeto de compraventa. Los pequeños trabajadores sufrieron también las penurias y la dureza de las interminables jornadas de trabajo como si se tratase de adultos en miniatura. Fue precisamente la dureza devastadora del trabajo fabril lo que permitió crear el espejismo de la escuela liberadora para los niños del pueblo. La promulgación de la obligatoriedad escolar tuvo lugar con la implantación del Estado interventor y tutelar que decretó las leyes que prohibían el trabajo infantil sin las cuales no habría sido viable la implantación de la escuela. En el interior de la escuela pública, en tanto que espacio civilizador de los niños obreros, especialmente acondicionado para los hijos del pueblo, surgen nuevas figuras de infancia. He mostrado en otro lugar cómo la infancia salvaje y peligrosa nace a la vez que la infancia delincuente y anormal (16). Un dispositivo de esta naturaleza, que arraiga en

---

(16) Cf. Julia Varela, «La escuela obligatoria, espacio de civilización del niño obrero. 1900-1904», en la obra colectiva *Perspectivas actuales en sociología de la educación*. I Congreso Internacional de Sociología de la Educación. ICE de la UAM, Madrid, 1983.

nuestro país desde principios del presente siglo —cuando las cotas de analfabetismo superaban el 65 por 100— produjo efectos de muy amplio alcance que llegan hasta la actualidad. Sociólogos de la educación han mostrado con claridad que bajo la apariencia de un sistema educativo único coexisten modos diferentes de educación y diferentes figuras de infancia: poco tienen que ver entre sí los colegios de élites con las academias de barrio, los centros públicos y las instituciones de corrección y castigo.

Las figuras de infancia se ven cada vez más atravesadas en la actualidad por códigos psicológicos y pedagógicos herederos en gran medida del jesuitismo y de Rousseau. El ilustre ginebrino no sólo naturalizó cualidades infantiles y estadios sino que además elaboró programas que pretendían responder a supuestos intereses y necesidades naturales del niño. De algún modo, esta concepción subyacente a toda la psicología evolutiva, con sus estadios, capacidades lógicas y psicológicas —y, lo que es más grave, todo ello encarnado en una especie de niño universal que planea por encima de las condiciones sociales y culturales— tiende a imponerse como la única legítima en cuyo nombre se orquestan reglamentos, programas, didácticas y controles.

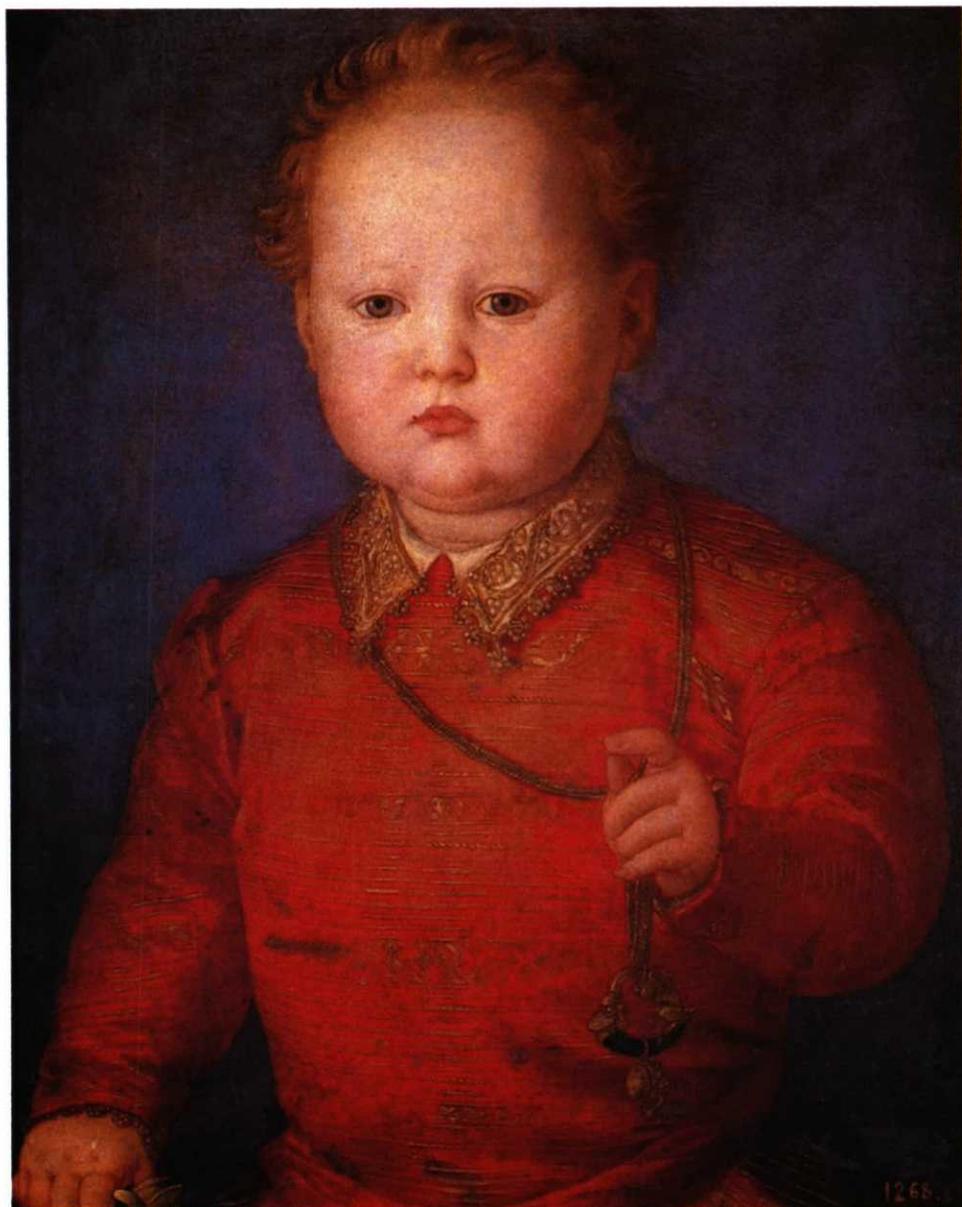
Emile Durkheim fue uno de los primeros en afirmar que para saber de qué están hechas las categorías que nosotros mismos no hemos fabricado no basta con interrogar a nuestra conciencia, es preciso mirar fuera de nosotros, observar la historia, construir de arriba abajo una ciencia. La genealogía de la categoría de infancia no debe, por tanto, detenerse en las reglas de constitución que aquí se han intentado establecer —reglas que tienen una gran importancia puesto que definen el subsuelo de nuestra actualidad—, sino mostrar también las transformaciones que se sucedieron desde entonces y que configuran el presente. Los historiadores de la educación y los sociólogos tenemos ante nosotros un largo camino que recorrer para comprender, con todas sus derivaciones, el carácter socio-político y los intereses que subyacen a tantos códigos y prácticas que giran en torno a las figuras de infancia. Hoy se despliega ante nuestros ojos una amplia panoplia de saberes y poderes que con funciones diferentes parecen sin embargo dispuestos a seguir justificando *de forma natural* el gobierno de los niños. Dicho gobierno, en la época de la posmodernidad, la robótica y las nuevas tecnologías, sigue presentando, en función de las definiciones de infancia, una estrecha analogía con el despotismo ilustrado: todo para el pueblo pero sin el pueblo.



# L A M I N A S

Agradecemos al Museo del Prado las facilidades concedidas a la Revista de Educación para reproducir los cuadros que figuran en este artículo.

- LAMINA 1. *Don García de Médicis.*
- LAMINA 2. *Enrique VIII.*
- LAMINA 3. *Las infantas Isabel Clara Eugenia y Catalina Micaela.*
- LAMINA 4. *La infanta doña Margarita de Austria.*
- LAMINA 5. *El príncipe don Baltasar Carlos.*
- LAMINA 6. *María Teresa de Borbón.*
- LAMINA 7. *Los archiduques Fernando y María Ana de Austria.*
- LAMINA 8. *Retrato de una niña reina.*
- LAMINA 9. *Doña Antonia de Ipeñarrieta y Galdós y su hijo don Luis.*
- LAMINA 10. *Juegos de niños.*
- LAMINA 11. *Riña de muchachos.*
- LAMINA 12. *Familia del pintor.*
- LAMINA 13. *Un hombre fumando y una mujer bebiendo en un patio.*



LAMINA 1

AGNOLO BRONZINO

[1503-1572]

*Don García de Médicis*



LAMINA 2

*Enrique VIII*



LAMINA 3

ALONSO SANCHEZ COELLO

[1531-1588]

*Las Infantas Isabel Clara Eugenia  
y Catalina Micaela*



LAMINA 4

DIEGO VELAZQUEZ

[1599-1660]

*La infanta doña Margarita de Austria*



LAMINA 5

DISCIPULO DE VELAZQUEZ

[Hacia 1635]

*El príncipe don Baltasar Carlos*



LAMINA 6

JEAN NOCRET

[1615-1672]

*María Teresa de Borbón*



LAMINA 7

ANTON RAFAEL MENGS

[1728-1779]

*Los archidukes Fernando y María Ana  
de Austria*



LAMINA 8

ANONIMO NAPOLITANO

[Mediados del siglo XVIII]

*Retrato de una niña reina*



LAMINA 9

DIEGO VELAZQUEZ

[1599-1660]

*Doña Antonia de Ipeñarrieta y Galdós  
y su hijo don Luis*



LAMINA 10

PEDRO NUÑEZ DE VILLAVICENCIO

[1640-antes de 1698]

*Juegos de niños*



LAMINA II

LUCA GIORDANO

[1634-1705]

*Riña de muchachos*



LAMINA 12

JORDAENS

*La familia del pintor*



LAMINA 13

PIETER DE HOOGH

*Un hombre fumando y una mujer bebiendo  
en un patio*



«LA MADRE CONCIENCIADA»: EL DESARROLLO  
HISTORICO DE UNA PEDAGOGIA PARA LA ESCUELA PRIMARIA

CAROLYN STEEDMAN(\*)

El aforismo —que la profesora ideal de niños pequeños es como «una madre concienciada»— pertenece a Friedrich Fröebel (1782-1852), el filósofo de la educación y fundador del sistema del kindergarten, que lo enunció en los años 40 del siglo XIX. Pero como ejemplo de prescripción educativa tiene ecos mucho más recientes, particularmente en el consejo educativo ofrecido a los profesores a partir de la última guerra por David Winnicott y otros miembros del movimiento psicoanalítico británico. Este artículo está concebido para tratar del desarrollo dentro de la enseñanza primaria de ciertos conjuntos de ideas que han ligado la enseñanza de los niños pequeños a una interpretación de la maternidad y de las contradicciones que se derivan de esta noción sumamente ambigua y carente de análisis para las mujeres y niños en las aulas, en especial para los niños de clase trabajadora y sus profesoras.

El punto de partida de este trabajo lo constituyó mi propia experiencia como profesora en una escuela primaria. Entré en este lugar cerrado, el aula, por casualidad, en 1973, bastante poco familiarizada con el mundo del profesor. Pienso que si hubiera recibido formación para convertirme en profesora habría tenido acceso a ideas sobre privación y desventaja que habrían explicado de manera particular los niños con los que me encontré allí. Me llevó muy poco tiempo descubrir, mediante lecturas y conversaciones con el resto del profesorado, que los niños de clase trabajadora semi-calificada y sin calificar a los que enseñábamos no eran como deberían ser los niños, no eran «verdaderos» niños, aunque representaban una mayoría de los niños en esta sociedad. Siempre me ha parecido que es una cuestión bastante urgente trazar la historia que hasta cierto punto ha convertido a los niños de clase trabajadora en una especie de patología.

El campo para este desarrollo ha sido obviamente el colegio; pero el colegio de enseñanza primaria, y su historia, pueden utilizarse para explicar algo más que a sí mismos. Todos los que tienen algo que ver con los niños dis-

---

\* Universidad de Warwick.

frutan de un bajo *status* dentro de nuestra cultura. Las madres y los profesores son ocupantes obvios de esta posición, pero también lo son las personas que trabajan sobre la infancia en los campos de la sociología, la psicología y la historia. La indiferencia de los historiadores hacia los interrogantes suscitados por un estudio de la infancia puede atribuirse quizá a una renuencia más general dentro de la disciplina a comprometerse con la idea del ciclo de la vida, del desarrollo y el cambio en la esfera de las experiencias individuales y de su intersección con el tiempo histórico (1), y la infancia está a punto de cambiar y desarrollarse: es un estado esencialmente transitorio. Lo que esta renuencia significa en realidad es que hay pocas maneras de utilizar la infancia como un dispositivo interpretativo, como algo que informe sobre desarrollos históricos y políticos. Pero es de hecho posible entrar en el aula y ver en funcionamiento un proceso por el que, a lo largo de siglo y medio, la relación entre las mujeres y los niños se ha establecido como una relación cultural y social, que se entiende que existe por encima y aparte de la relación de la biología, es decir, la utilización de la infancia en el modo en que transcurre por las aulas y es experimentada por las mujeres que se encuentran allí como profesoras, como un instrumento de explicación histórica.

\* \* \*

La mayoría de los niños que han sido los sujetos de la escolarización desde mediados del pasado siglo han sido niños de clase trabajadora. Sin embargo, tales niños están ausentes de la evidencia psicológica, psicoanalítica y lingüística que, a lo largo de los dos siglos pasados, ha ido sustentando nuestra noción de mediados del siglo veinte de lo que *es* un niño. La interpretación de la infancia con la que operamos actualmente está basada en la experiencia de un número limitado de niños de clase media y alta que han sido interrogados y observados por adultos durante los dos últimos siglos; y es la comprensión psicológica y lingüística de la infancia establecida de esta manera la que inspira estudios longitudinales sobre la infancia moderna (2). Los niños de clase trabajadora están presentes en estos estudios, pero la *idea* del niño por la que son cuestionados y valorados hace fácil definir su infancia como una falta de adecuación, una limitación de infancia «verdadera».

Esta dolorosa disyunción entre cómo deberían ser los niños y cómo son en realidad los niños de clase trabajadora ha sido advertida en numerosas ocasiones desde los años 80 del siglo XIX (3). Un reciente fragmento de evidencia sobre la perdurabilidad de esta dividida visión se encuentra en *All*

---

(1) Tamara K. Hareven, *Family Time and Industrial Time*, Nueva York, 1982, pp. 355-382.

(2) Carolyn Steedman, *The Tidy House: Little Girls Writing*, 1982, pp. 85-88.

(3) Steedman, *Tidy House*, p. 115 y 118. Carolyn Steedman, «Listen, How the Caged Bird Sings: Amarjit's Song», en (eds.) Valerie Walkerdine, Cathy Urwin y Carolyn Steedman, *Language, Gender and Childhood* (de próxima aparición).

*Things Bright and Beautiful?* (¿Todas las cosas brillantes y bonitas?) de Ronald King, donde observa que las profesoras de niños a mediados de los años 70 definían a una minoría estadística, los niños de clase media alta profesional, como «niños simplemente normales», mientras que la inmensa mayoría, los niños de clase trabajadora, no se consideraba «normal», no se veía a estos niños como «verdaderos» niños (4). Esta clase de evidencia proviene de digresiones, de manifestaciones espontáneas de creencias y actitudes reveladas al hablar al entrevistador sobre otras cosas. Pero algunas profesoras, cuando han sido preguntadas directamente, han revelado el mismo conjunto de actitudes. En 1975, por ejemplo, un estudio a pequeña escala sobre las escuelas primarias de Alemania Occidental e Inglaterra concluyó que en ambos países más del 90 por 100 de las profesoras comprendidas en el estudio «observaban que el lenguaje de los niños procedentes de hogares de clase trabajadora era de alguna manera deficiente» (5). A la vista de niños como éstos, se ha pedido a las profesoras de escuelas primarias en diferentes épocas que se identifiquen con el modelo de «buenas» madres.

La noción de la enseñanza como una especie de maternidad y la creencia en los beneficios que reportan a los niños en las aulas las actitudes maternas parecen derivarse de dos fuentes: de la esfera educativa de la madre de clase media en el aula doméstica del siglo XIX y de una traducción, para el mercado educativo, de la educación natural, espontánea que los observadores del siglo XIX vieron que impartían las madres pobres (preferentemente campesinas) a sus hijos.

El papel educativo de la mujer de clase media en el hogar está bien documentado, aunque todavía hay mucha evidencia dispersa en autobiografías y diarios de desarrollo sin publicar (6). Estos diarios, que parecen haber sido llevados por muchas madres de clase media, detallaban cómo aprendían a hablar sus hijos, su educación en la moralidad y los métodos por los que aprendían a leer y escribir, como parte de la observación naturalista de «la vida del niño» (7). A veces los propios diarios de los niños, como los de Marjory Fleming y las hermanas Coleridge, revelan el proceso de esta educación doméstica (7).

Mujeres de clase media como éstas fueron las directoras de la educación de sus hijos y abordaron su tarea con un alto grado de concienciación propia

---

(4) Ronald King, *All Things Bright and Beautiful? The Sociology of Infant's Classrooms*, Chichester, 1978, p. 102, 110-126 y 89-95. Véase también Rachel Sharp y Anthony Green, *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education*, 1975, pp. 137-165.

(5) Robert E. Shafer y Suzanne M. Shafer, «Teacher Attitudes Towards Children's Language in West Germany and England», *Comparative Education*, vol. 11, núm. 1 (marzo de 1975), pp. 43-61.

(6) Steedman, *Tidy House*, pp. 85-88.

(7) Steedman, *Tidy House*, pp. 69-84.

e intelectual. Citando a Read, el filósofo de finales del siglo XVIII, Catherine Stanley, de Alderley, Cheshire, que llevó un diario del desarrollo de cuatro de sus hijos entre 1812 y 1820, afirmó que:

«Si pudiéramos obtener una historia precisa y completa de todo lo que ha pasado por la mente de un niño desde el comienzo de la vida hasta que crece... esto sería un tesoro de historia natural que probablemente arrojaría más luz sobre las facultades humanas que todos los sistemas filosóficos sobre ellas desde el comienzo del mundo... (8).»

Para Elizabeth Cleghorn Gaskell, la maternidad era una responsabilidad tanto moral como intelectual y el diario que llevó sobre el desarrollo de su primer hijo reflejó su creencia de que «toda la vida de una mujer debería tener referencia al período en el que está cumpliendo con una de sus mayores y más elevadas obligaciones, las de una madre» (9).

Los diarios de esta clase, que han proporcionado la base no reconocida de la psicología del desarrollo moderna (10), indicaron una dualidad de responsabilidad dentro del cuidado doméstico del niño: madres como Anna Alcott en Estados Unidos y Elizabeth Gaskell en Inglaterra criaron y educaron a sus hijos. Interesadas en ellos como seres emocionales y psicológicos, la tarea de una madre consistía también en encargarse de su progreso intelectual. La combinación del papel de madre y educadora de niños pequeños ha dejado un significativo legado para el cuidado del niño en Occidente. «La presión cada vez mayor sobre las profesoras en las guarderías, centros pre-escolares y clases de primera enseñanza para que respondan a las necesidades aparentes de los niños que se asume que no han sido satisfechas por sus ocupadas... madres», que observó Lilian Katz en los Estados Unidos en 1982, conjuntamente con «un creciente entusiasmo por la preparación de los padres y su involucramiento en la enseñanza» (11), *no* es un desarrollo reciente en este país, donde el papel de la madre fue unido al del educador por las muchas mujeres que en sus diarios y libros diarios proporcionaron el banco de datos del siglo XIX por el que han sido valoradas las supuestas necesidades de los niños modernos.

---

(8) Catherine Stanley, «Journal of Her Five Children», 1811-1819, Cheshire Record Office, DSA 75.

(9) Elizabeth Cleghorn Gaskell, *My Diary*, (ed. Clement Shorter), impresión privada, 1923.

(10) El llevar un diario de desarrollo no estaba restringido a las familias literarias. A mediados del siglo XIX la práctica recibió apoyo comercial: en los años 50 de este siglo Isabella Stevenson pudo poner por escrito la infancia de Louis en uno de los «Baby Books» (Libros de Niños) en blanco asequibles por entonces. Margaret Isabella Stevenson, *Stevenson's Baby Book*, impreso por John Howell para John Henry Nash, San Francisco, 1922. Véase Steedman, *Tidy House*, p. 87, pp. 256-257.

(11) Lilian G. Katz, «Contemporary Perspectives on the Roles of Mothers and Teachers», *Australian Journal of Early Childhood Education*, vol. 7, núm. 1 (marzo de 1982), pp. 4-15.

Posteriormente, en el siglo XIX, el movimiento de estudio del niño y las nacientes disciplinas de la psicología infantil y la lingüística del desarrollo se dirigieron específicamente a los padres, y se publicaron cada vez con mayor frecuencia relatos de hombres sobre aspectos del desarrollo de sus hijos (12). Muchos de estos estudios de niños se concentraban en aspectos específicos del desarrollo, como el breve relato de Darwin del crecimiento del sentido de identidad propia en su hijo y la descripción de Ronjat del bilingüismo de su hijo (13). Por otra parte, la característica del diario informal, sin publicar de la madre, era su reconocimiento del intensivo involucramiento en el desarrollo moral e intelectual de sus hijos y su identificación con sus necesidades y deseos. La identificación y el involucramiento profundos, unidos al distanciamiento científico demandado a la madre como observadora, produjeron muchos documentos de extremada tensión (14).

Lo que estas mujeres de clase media estaban haciendo era utilizar la curiosidad intelectual y ejercer la actividad educativa en una esfera doméstica aceptada. Al ampliarse el terreno de la educación pública en la Inglaterra del siglo XIX, se hicieron muchos intentos para que el papel educativo de la mujer de clase media se extendiese desde el aula doméstica al aula pública (15). Cuando Bertha Maria von Marenholtz-Buelow explicó el sistema del kindergarten de Fröbel ante una audiencia británica en 1855, habló de una misión educativa de la mujer que combinaba el papel educativo con el moral:

«A una mujer debe permitírsele asumir aquellas responsabilidades de las que los hombres no siempre pueden encargarse con verdadera idoneidad y cuidar de aquellos intereses que la naturaleza destinó expresamente a su dirección. La posición de la mujer, como madre, nodriza e institutriz de la infancia, abraza la excelsa idea de que el sexo femenino ha sido nombrado por la Providencia para ser el soporte legítimo de la indefensa humanidad...» (16).

---

(12) Hippolyte Taine, «The Acquisition of Language in Children», *Mind*, vol. 2, núm. 7 (julio de 1877), pp. 285-294; James Mark Baldwin, *Mental Development in the Child and the Race*, Nueva York, 1894; James Sully, *Studies of Childhood*, 1896.

(13) Charles Darwin, «A Biographical Sketch of an Infant», *Mind*, vol. 2, núm. 7 (julio de 1877), pp. 285-294; Jules Ronjat, *Le Développement du Langage Observé Chez un Enfant Bilingue*, París, 1913.

(14) Steedman, *Tidy House*, pp. 86-87.

(15) Asher Tropp, *The School Teachers*, 1957, pp. 23-24; Frances Widdowson, *Going Up Into the Next Class: Women and Elementary Teacher Training*, 1983. Francesca M. Wilson, *Rebel Daughter of a Country House: The Life of Eglantine Jebb*, 1967, pp. 80-96.

(16) Bertha Maria von Marenholtz-Buelow, *Women's Educational Mission Being an Explanation of Friedrich Fröbel's System of Infant Gardens*, 1855, p. 22. Para un examen de la «profesionalización del papel maternal» entre las mujeres de clase media alemana y mediante el kindergarten, véase Ann Taylor Allen, «Spiritual Motherhood: German Feminists and the Kindergarten Movement, 1848-1911», *History of Education Quarterly*, vol. 22, núm. 3 (otoño de 1982), pp. 319-339.

Al propagar la filosofía educativa de Fröebel, Marenholtz-Buelow esperaba impulsar una práctica que llevaba mucho tiempo establecida en las familias de clase media. Pero la noción de profesora-como-madre que presentó al público derivaba de hecho de una fuente muy diferente.

\* \* \*

Fröebel observó en los años 40 del siglo XIX que las buenas madres hacían naturalmente lo que la buena profesora debe extrapolar de su práctica, debe descifrar y utilizar. Debe

«... despertar y desarrollar en el Ser Humano toda capacidad, toda disposición... Sin ninguna Enseñanza, Recordatorio o Aprendizaje, la buena madre hace esto por sí misma. Pero esto no es suficiente: además se necesita que siendo Consciente y actuando sobre una Criatura que se está haciendo Consciente, cumpla con su obligación Consciente y Firmemente, como Obligación destinada a guiar al Ser Humano en su constante desarrollo» (17).

La madre concienzada de Fröebel tenía un precedente. Johann Pestalozzi, el filósofo suizo y pionero de la educación para los pobres publicó *Lienhard y Gertrude* en 1870 y la educación que Gertrude dio a sus hijos se utilizó para trazar una pedagogía (18). Tanto Pestalozzi como Fröebel utilizaron la observación naturalista de las madres en la interacción con sus hijos para esbozar la práctica materna como la base para un nuevo orden educativo. Fröebel conocía el trabajo de Pestalozzi, pasó un tiempo en su escuela de Yverdun y utilizó la penetrante observación de éste de que «las madres son las educadoras de sus hijos y (que) podemos aprender de sus métodos» (19). Este tipo de observaciones de teóricos educadores sobre el comportamiento de las madres con sus hijos (particularmente, en el caso de Fröebel, «en las cabañas de la clase trabajadora») establecieron «las tendencias de los instintos maternos e infantiles» como la base de una pedagogía (20).

Esta pedagogía, obtenida del comportamiento de las madres campesinas que Pestalozzi y Fröebel observaron, giraba en torno a las cualidades del instinto, el sentimiento y «la naturalidad». Presenta un llamativo contraste respecto al involucramiento *intelectual* en el desarrollo del niño expresado en los estudios sobre niños de la clase media mencionados anteriormente. «No fue idea de Fröebel», comentó uno de sus partidarios de fines del siglo XIX,

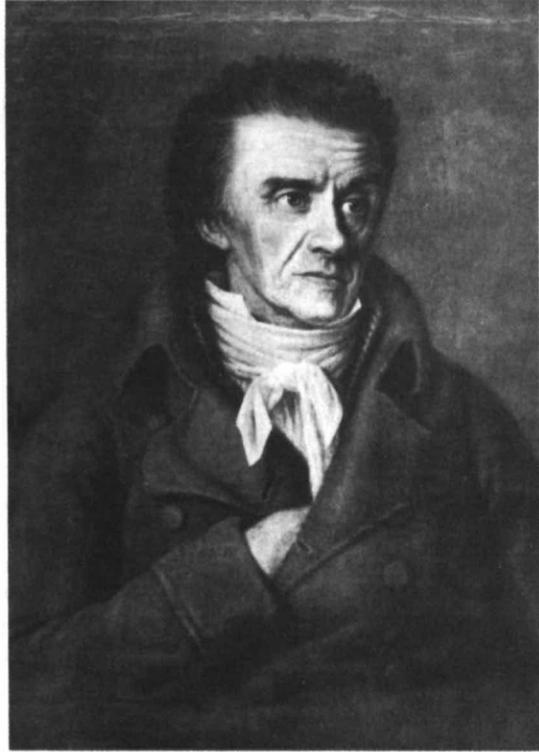
---

(17) W.H. Herford, *The Student's Froebel*, 1899, pp. 34-35.

(18) Jane Roland Martin, «Excluding Women from the Educational Realm», *Harvard Educational Review*, vol. 52, núm. 2 (mayo de 1982), p. 135. John Heinrich Pestalozzi, *How Gertrude Teaches Her Children*, 1900.

(19) Friedrich Fröebel, *Autobiography of Friedrich Fröebel*, 1906; Roland Martin, «Excluding Women».

(20) Marenholtz-Buelow, *Women's Mission*, pp. 6-7.



Johann Heinrich Pestalozzi  
(1746-1827) (F. G. A. Schoner, 1808).

«sustituir la filosofía por los instintos maternos, sino mostrar que en el tratamiento que otorgan a los niños madres de éxito, está implicado un principio que podría ser comprendido y aplicado por todos los que tienen que instruir a los jóvenes, ya sean niñeras o profesoras...» (21).

El principio implícito era la idea del crecimiento como un desarrollo natural, una especie de lógica emocional del desarrollo y lo que se pedía a la madre, la niñera y la profesora era una empatía, una identificación con el niño. El movimiento romántico y su particular manifestación a mediados del siglo XIX en Inglaterra en la figura del niño sentimental, wordsworthiano y en el culto a este niño en la literatura, así como en el aparato publicitario froebeliano aseguraron una considerable audiencia de clase media para la filosofía de la educación de Fröebel (22). A este nivel de la transmisión de

---

(21) T.G. Ropper, *School and Home Life*, sin fecha, pp. 336-337.

(22) Peter Coveney, *Poor Monkey: The Child in Literature*, 1957; Nanette Whitbread, *The Evolution of the Nursery-Infant School: A History of Infant and Nursery Education in Britain, 1800-1970*, 1972, p. 34; Henry Morley, «Infant Gardens», *Household Words*, 21 de julio de 1855, pp. 577-582.

ideas —revistas familiares, libros de consejos para las madres, traducciones de finales del siglo XIX de Fröebel para el mercado educativo— Fröebel no sufrió el olvido que, según la información, sufrió Pestalozzi por parte de los filósofos de la educación (23), y sus ideas influyeron enormemente en el establecimiento de una escuela británica centrada en la educación del niño. El «romanticismo social y literario» que un comentarista considera como el conjunto dominante de valores y aspiraciones en la educación del profesor en este siglo se ha nutrido de estas raíces froebelianas (24).

La filosofía educativa de Fröebel también se aplicó a los niños de clase trabajadora. Los kindergartens privados, caritativos, establecidos en los distritos pobres de las ciudades industriales en los años 60 y 70 del siglo XIX (25) realizaron un trabajo que posteriormente fue adoptado como la política de la Junta de Educación oficial a partir de los años 90 de dicho siglo (26). La naturalidad que enfatizó el froebelismo, la necesidad del niño de tocar, manipular y construir, de estar en contacto con la naturaleza en «aulas aireadas, luminosas» (27) proporcionaron un punto de contraste con respecto a las vidas reales de los niños pequeños en las secciones centrales superpobladas de las ciudades al término del siglo XIX. El contraste entre la artificialidad y corrupción de la ciudad y el ambiente natural que ofrece el campo ha sido un tema constante en la educación progresista inglesa, reflejando la persistencia de un ideal cultural mucho más amplio, lo rural como representante de «un modo de vida natural: de paz, inocencia y simple virtud»; el lugar adecuado para que un niño florezca (28). Al producir estas imágenes contrastantes y describir las diferencias entre la escuela y la vida en el hogar resultaba imposible evitar la condena de esta última:

«Dennis vive en una calle peor que la de Jerry. Es una barahúnda de casas con oscuros vestíbulos grasientos y horribles escaleras negras que conducen a los sótanos. La madre de Dennis vive en uno de los sótanos. Está tan oscuro que cuando uno entra no ve nada durante unos instantes. Después aparecen una pared rota y unos pocos muebles, y una joven mujer sombría con el cabello revuelto y ojos brillantes nos mira despreciativamente. Dennis es uno de los grandes mimados de la guardería. Con sus pequeños pies firmes corre por todo el refugio y por el jardín descubriendo todo y disfrutando de todo... pro-

---

(23) Roland Martin, «Excluding Women», p. 135.

(24) William Taylor, *Society and the Education of Teachers*, 1969, p. 12.

(25) P. Woodham-Smith, «History of the Froebel Movement in England», en (ed.) Evelyn Lawrence, *Friedrich Froebel and English Education*, 1952, pp. 34-94.

(26) Maurice Galton, Brian Simon, Paul Croll, *Inside the Primary Classroom*, 1980, pp. 33-34.

(27) Friedrich Fröebel, *The Education of Man*, Nueva York, 1855, p. 81.

(28) Raymond Williams, *The Country and the City*, 1979, p. 9; Elmon Holmes, *What Is and What Might Be*, 1911, p. 154.

rumpe en una especie de canto en las luminosas mañanas de junio, mientras sopla el viento... sus ojos brillan de alegría. Por la tarde viene su hermana mayor y le lleva de vuelta al sótano» (29).

Fue para Dennis, para «el niño de la calle oscura y del barrio pobre para el que (Fröebel) soñó su sueño de los jardines de infancia», escribió Margaret McMillan en 1926 (30). Margaret McMillan, una convencida e influyente froebeliana, y su hermana fundaron en el sureste de Londres en los años anteriores a la primera guerra mundial jardines de infancia y campos de juegos, que se mantuvieron como un punto de referencia de veinte años para la diferencia entre lo que fue y lo que podría ser.

Para la plantilla de sus escuelas las hermanas McMillan recurrieron a la misma fuente de profesorado que la señora Von Marenholtz-Buelow medio siglo antes, argumentando que en la guardería de la barriada pobre la chica de clase media podría satisfacer su deseo de ser útil, aprender, encontrarse a sí misma (31). Sin embargo, cualquier mujer, ya fuese o no de clase media, a la que se pidiese efectuar la acción prescrita de identificarse con los niños pobres, proporcionarles una maternidad consciente, se la situaba en una posición de conflicto y ambivalencia profundos. Esta ambivalencia hacia los niños de la clase trabajadora dentro de la educación primaria es uno de los legados más significativos del desarrollo histórico de la concentración en el niño romántica.

La propagación de las ideas de Fröebel, desde la temprana publicidad de los años 50 del siglo XIX hasta el reconocimiento de éste como una figura clave en el desarrollo de la educación centrada en el niño en muchos libros de texto modernos sobre pensamiento educativo, demuestra una manera en que lo femenino —en particular la descripción de la enseñanza como una versión consciente y articulada de la maternidad— se ha introducido en el pensamiento educativo. Pocos profesores británicos de enseñanza primaria completarán un período de instrucción sin oír nombrar a Fröebel o acceder en algún grado a las ideas que se han desarrollado a partir de su panteísmo romántico (32). Pero la idea de la enseñanza como una versión de la maternidad tiene raíces sociales y políticas más complejas de lo que implica esta descripción de la transmisión y adopción de ideas. La combinación de los dos papeles tiene su origen en percepciones sociales generalizadas sobre lo que es un trabajo adecuado para las mujeres y existe una literatura moderna de prescripción educativa que pide a las mujeres que recurran a los princi-

---

(29) Margaret McMillan, *The Nursery School*, 1919, p. 182.

(30) Margaret McMillan, «1901-1926: Twenty-Fifth Anniversary Celebrations», Bradford Fröebel and Child Study Association, Bradford, 1926, p. 2.

(31) Margaret McMillan, *What the Nursery School Is*, The Labour Party, 1923, p. 5.

(32) Allen, «Spiritual Motherhood», pp. 321-322.



Grabado de D. Chodowieckis para el libro  
«Lienhard y Gertrud» (1783).

pios del buen gobierno de la casa al organizar el día doméstico del aula. «A ninguna mujer razonablemente inteligente», escribió Lesley Webb en 1976:

«le parece imposible hacer un hogar entre incluso las cuatro paredes más inverosímiles. Para las profesoras, la tarea de convertir un aula en un hogar y sala de trabajo temporal... rara vez... es una tarea que supere sus facultades de construir un hogar...» (33).

Queda por descubrir en qué medida este aspecto práctico de la maternidad es una función de las aulas que se establecen para fomentar la actividad auto-dirigida de los niños a lo largo del día escolar. ¿Necesitó el aula Standard II de 1910, pupitres fijos en hileras, enseñanza desde delante y la pizarra? Quizá la organización del material y el equipo elabore el papel práctico de madre/profesora en el aula. El aparato didáctico de Fröbel requería mucha organización (34) y las descripciones de kindergartens de los siglos

---

(33) Lesley Webb, *Modern Practice in the Infant School*, 1976, p. 10. Véase también Lorna Ridgeway, *The Task of the Teacher in the Primary School*, 1976, y King, *Bright and Beautiful*, p. 72.

(34) Para una descripción del trabajo que conllevó véase Johann y Bertha Ronge, *A Practical Guide to the English Kindergarten: For the Use of Mothers, Governess and Infant Teachers*, 1884.

XIX y XX dedican gran cantidad de espacio a las utilidades prácticas de manejar la casa en el aula escolar (35).

Las ideas sobre las profesoras como madres concienciadas comenzaron a introducirse en el sistema educativo estatal en los años precedentes a la Primera Guerra Mundial —«Tratad a cada niño como si fuera vuestro»— aconsejaron las hermanas McMillan a las profesoras en muchas ocasiones entre 1890 y 1914 (36), y durante los últimos veinte años los influyentes trabajos de D. W. Winnicott han dicho a las profesoras que se comporten según el modelo de las buenas —o suficientemente buenas— madres (37). La joven profesora necesita aprender sobre la maternidad mediante «conversaciones con las madres y observando cómo cuidan éstas a sus hijos». Al no tener orientación biológica hacia los niños —«excepto indirectamente mediante la identificación con la figura de la madre»— debe ser conducida gradualmente para que vea que allí existe «una compleja psicología del crecimiento y adaptación del niño» (38). Ya concienciada, debe empezar a construir el delicado equilibrio entre el deseo de enseñar, de influir, de llenar al niño de conocimiento y el reconocimiento de que debe retroceder ante cada momento de deseo —dar independencia al niño y dejar que se mueva libremente: «si las profesoras y los niños viven de modo sano, están comprometidos en su sacrificio mutuo de espontaneidad e independencia» (39).

La base metafórica de esta relación, esta tensión entre el deseo de influir y el reconocimiento de que la madre responsable debe contener la influencia para sostener el crecimiento del niño, está localizada en los primeros procesos de la vida humana, en la alimentación, la ingestión, la retención y la eliminación. Es el vacío dentro de estos procesos lo que produce tanto en el profesora como en el niño la necesidad de influir y de ser influido (40). Pero Winnicott abordó algo más que relaciones metafóricas. El proceso psicológico que describe y la práctica educacional prescrita que surge de éste están enraizados en la comprensión de la sociedad. Al igual que la familia, a lo largo de nuestra historia reciente, ha sido asociada con los «procesos naturales de la comida, el sueño, la sexualidad y la limpieza de uno mismo», y las mujeres, a través de su papel del cuidado de los niños dentro de ella, han sido íntimamente conectadas con estos procesos, cualquier profesora cuando se serena tras una clase de pintura con los niños en un «aula podría estar de acuerdo en que su bajo status está localizado en su conexión con estos "pro-

---

(35) Véase, por ejemplo, Lileen Hardy, *The Diary of a Free Kindergarten*, Edimburgo, 1912.

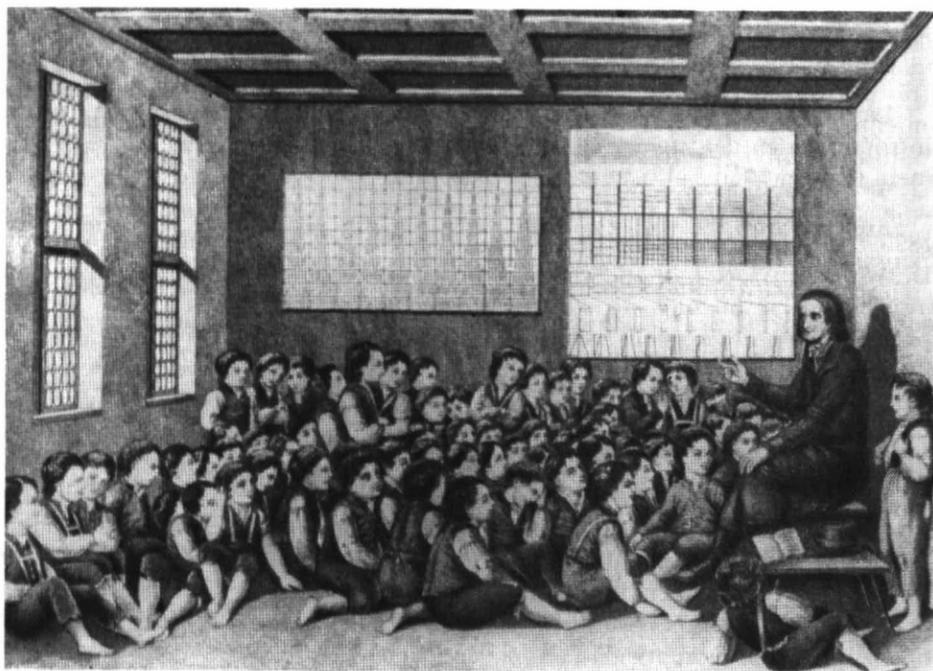
(36) Margaret McMillan, *Life of Rachel McMillan*, 1927, pp. 170-201.

(37) D.W. Winnicott, *The Child, The Family and the Outside World*, 1964. Para una descripción de la «madre normal dedicada» de Winnicott véase Madeleine Davis y David Wallbridge, *Boundary and Space: An Introduction to the Work of D.W. Winnicott*, 1983, pp. 129-133.

(38) Winnicott, *The Child*, pp. 189-190.

(39) Winnicott, *The Child*, p. 203.

(40) Winnicott, *The Child*, pp. 201-202.



J. H. Pestalozzi en clase. En la pared cuelgan la «tabla de unidades» (izquierda) y la «tabla de observación» desarrolladas por él. Dibujo de Gotthold C. W. Busolt, 1809.

cesos materiales” más primarios y apremiantes» (41). La enseñanza en la escuela primaria ha permitido a las mujeres a lo largo de un siglo elaborar esta función dentro de un sistema de trabajo remunerado. El desarrollo de la educación masiva obligatoria permitió a un elevado número de mujeres que no eran madres introducir las experiencias y atributos de éstas en el mundo mercantil.

En muchos trabajos recientes se ha tratado la posición de las mujeres y chicas en la educación en términos de su invisibilidad. La cantidad de tiempo que la profesora dedica a la interacción con chicos preferentemente que con chicas (42), y el pequeño y descendente número de mujeres que alcanza la cima en la jerarquía del sindicato escolar o de la enseñanza (43) son temas que han adquirido una gran notoriedad y recientemente un análisis de los textos básicos en la filosofía de la educación se ha basado en el argumento de que en la filosofía educativa, al igual que en la teoría política «las mujeres, los niños y la familia residen en el “basamento ontológico”, en el exterior y por debajo de la estructura política». Jane Roland Martin pide

---

(41) Eli Zaretsky, *Capitalism, the Family and Personal Life*, 1976, pp. 54-55, pp. 27-28.

(42) Dale Spencer, *Invisible Women*, 1982, pp. 56-57.

(43) Dale Spencer y Elizabeth Sarah (eds.), *Learning to Lose*, 1980, pp. 69-89.

aquí que se «reconstituya» el reino educativo y que la filosofía de la educación analítica moderna investigue cuestiones sobre «la crianza del niño y la transmisión de valores... (para) explorar las formas de pensamiento, sentimiento y actuación relacionadas con la crianza del niño, el matrimonio y la familia», convirtiendo de esta manera «conceptos como la maternidad y la crianza... en materias para el análisis filosófico...» (44).

Sin embargo, la madre concienciada, lejos de residir en el basamento del pensamiento educativo británico, es capital en su ideología y diferentes voces, hablando en distintas ocasiones a lo largo del último siglo y medio, han instado a las profesoras a asumir las estructuras del pensamiento materno. De hecho, dada la consistencia de este consejo a las profesoras, puede ser provechoso considerar el mismo pensamiento educativo como uno de los sótanos ontológicos de la sociedad, el lugar donde puede que se encuentren los secretos, haciendo más comprensibles las operaciones de la casa situada encima.

El consejo que ha prevenido a las profesoras sobre los peligros para los niños al asumir el papel maternal en el aula (45) conserva una nota de lejana prescripción. Cuenta a las mujeres en las aulas cuál no es o no debe ser su función, pero no tiene nada que decir respecto a la compleja historia social y psicológica que las mujeres traen consigo a las relaciones en el aula. La diferencia entre las advertencias en contra de la relación maternal y el consejo como el de Donald Winnicott consiste en que Winnicott confirmó una visión de la feminidad que contaba con una aceptación general fuera del colegio —era fácilmente admisible social y psicológicamente.

El consejo de Winnicott a las profesoras se difundió en emisoras de radio y libros en el contexto de teorías sobre carencia maternal posterior a la Segunda Guerra Mundial (46). Surgió, por consiguiente, de diferentes raíces sociales procedentes de anteriores consejos a las profesoras ejemplificados en la escuela froebeliana, que ya han sido esbozados en este ensayo. Aún así, la metodología que yace bajo las prescripciones pedagógicas permanece, sorprendentemente, similar a lo largo de todo el siglo. El informe recientemente publicado en *Boundary and Space* (Frontera y Espacio) sobre el trabajo de Winnicott pone de manifiesto que su descripción de «la madre normal dedicada» y la «madre suficientemente buena» estaba basada en su trabajo con sus pacientes y sus madres en el Hospital Infantil Paddington Green entre 1923 y principios de los años 60 (47). Es prácticamente seguro que la mayoría

---

(44) Ronald Martin, «Excluding Women», p. 137.

(45) Lilian Katz, «Contemporary Perspectives»; Anna Freud, «The Role of the Teacher», *Harvard Educational Review*, vol. 22, núm. 4 (otoño de 1952), pp. 229-234; Talcott Parsons, «The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society», en A. H. Halsey, Jean Floud y C. Arold Anderson (eds.), *Education, Economy and Society*, Nueva York, 1961, pp. 443-445.

(46) Donald Riley, *War in the Nursery*, 1983, pp. 80-108.

(47) Davis y Wallbridge, *Boundary and Space*, pp. 19-39.

de las familias de sus pacientes pertenecían a la clase trabajadora; como Fröebel, encontró un modelo de la buena maternidad en el comportamiento natural de los pobres, aunque el escenario ya no era el campo, sino la ciudad.

Todavía no se sabe lo que Winnicott y otros miembros del movimiento psicoanalítico británico conocían acerca de Fröebel ni sobre la historia del consejo a las profesoras en las que su prescripción se encuadraba. Fröebel fue uno de los primeros en formular una teoría de la psicología del niño individual y en describir la infancia en términos de fases de desarrollo (48), y el análisis del niño heredó esta psicología, no tanto como psicología en sí misma, sino como una percepción generalizada de la infancia.

\* \* \*

El contexto social para la prolongación de la idea de la enseñanza como una versión de la maternidad lo constituyó la feminización de una profesión. A principios del siglo XIX la mayoría del profesorado de niños estaba formado por hombres (49) y Samuel Wilderspin, por ejemplo, recomendó su empleo sobre la base de que su posición como cabeza de familia les habría proporcionado el inteligente ejercicio de una sensibilidad juiciosa (50). La escuela de párvulos de Robert Owen en New Lanark estaba dirigida por profesores, a uno de los cuales, Robert Dunn, Owen consideró como «el mejor maestro de niños que he visto en el mundo» (51). Las mujeres —esposas, hijas, hermanas— ayudaban a estos pedagogos, pero hasta el último cuarto del siglo no constituyeron la mayoría del profesorado de las escuelas primarias (52). Hacia el comienzo de la Primera Guerra Mundial las mujeres integraban más del 70 por 100 de la plantilla en las escuelas primarias inglesas (53).

En teoría, podía verse la enseñanza escolar como práctica para el papel verdadero de la mujer, el de madre (54), y se hicieron intentos en diversas ocasiones del siglo XIX para fomentar la participación de mujeres de clase

---

(48) Lawrence, Friedrich Fröebel, pp. 126-127, 190-193.

(49) Philip McCann y Francis A. Young, *Samuel Wilderspin and the Infant School...?*

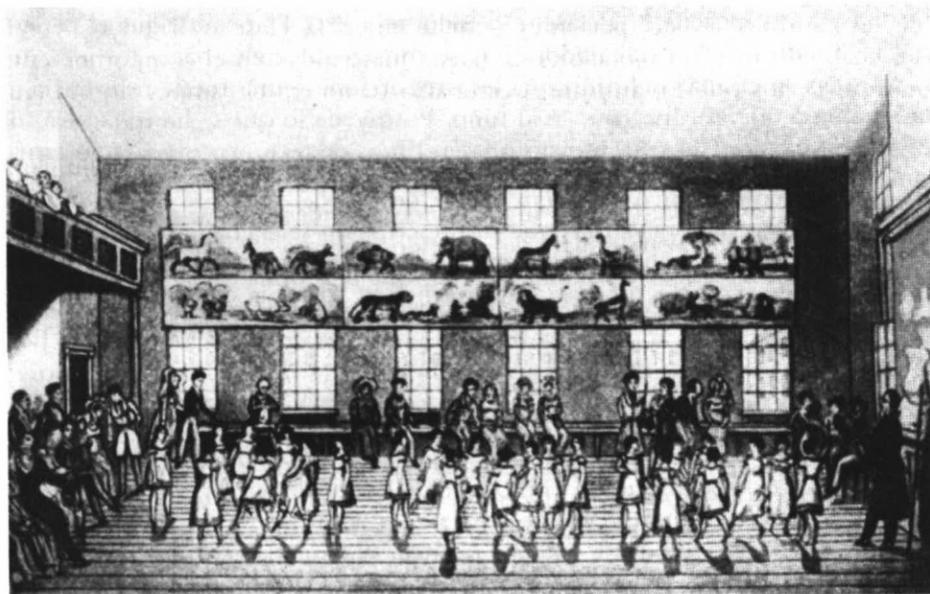
(50) McCann y Young, *Wilderspin*, p. 175.

(51) McCann y Young, *Wilderspin*, p. 42.

(52) Widdowson, *The Next Class*, p. 58.

(53) El mismo cambio dramático se puede observar en Escocia, donde en 1851 las mujeres componían el 35 por 100 del cuerpo del profesorado, porcentaje que hacia 1911 se había elevado a un 70 por 100. Helen Corr, «The Sexual Division of labour in Scottish Teaching Profession, 1872-1914», en (eds.) Walter M. Humes y Hamish M. Paterson, *Scottish Culture and Scottish Education, 1800-1980*, Edimburgo, 1983, p. 137.

(54) Widdowson, *The Next Class*, p. 8; Miriam E. David, *The State, the Family and Education*, 1980, pp. 125-6.



*Gimnasia destinada a conseguir belleza y gracia de los movimientos en la escuela de New Lanark de Robert Owen, una novedad inaudita en la época para los hijos de los «pobres trabajadores». Las planchas de la pared aluden a la clase de Ciencias Naturales, inusual para los hijos de los proletarios de aquel tiempo.*

media (55). Pero la educación de los pobres siguió siendo un campo poco popular para los esfuerzos filantrópicos de los ricos (56), y la mayoría del profesorado reclutado, tanto femenino como masculino, pertenecía a la clase trabajadora cualificada y semi-cualificada (57). A finales de los años 80 del siglo XIX, un profesor afirmó que «las escuelas elementales del país... estaban dotadas de profesores procedentes casi en su totalidad de las mismas posiciones que los niños...» (58).

Las tensiones entre los orígenes de las mujeres «ascendiendo a la siguiente clase» de este modo y las inseguridades de su posición social a finales del siglo XIX y principios del veinte se han descrito frecuentemente: «los hijos e hijas de familias de la clase trabajadora alta sentían la necesidad de amoldarse lo más posible a lo que conocían de las normas de la clase media... Los padres veían como pasaba por las calles la profesora de sus hijos con un característico temor reverente —un tributo que sin duda halagaba a quien lo

---

(55) Véase la nota núm. 15.

(56) Clara E. Grant, *Farthing Bundles*, impresión privada, 1931, pp. 34-35.

(57) Tropp, *Schoolteachers*, pp. 10-11; Widdowson, *The Next Class*.

(58) Grant, *Farthing Bundles*, p. 33.

recibía y a sus parientes de clase trabajadora—» (59). Es posible que el personal reclutado de clase trabajadora trajese consigo actitudes hacia los niños e ideas sobre la crianza del niño que les proporcionase una fuerte resistencia a la ideología oficial concerniente al niño. Porque de lo que se ha tratado aquí es de una ideología oficial, transmitida en libros de texto, en preparación inicial y prácticas de enseñanza y mediante las actividades de un cuerpo de inspectores local y central (60). El lugar donde esta ideología se encuentra con otras teorías medio articuladas, de «sentido común» es impreciso. Sólo es posible por el momento especular sobre lo que esas otras teorías podrían ser, pero es importante hacerlo, ya que tienen alguna conexión con la elaboración de ideas sobre la imagen central de la profesora como madre. De hecho, aunque rara vez se reconoce, existen alusiones en la literatura indicando que las dos visiones de la maternidad están en claro conflicto en muchos colegios. Los textos oficiales hablan de una contenida liberalidad, la libertad de los niños para moverse y descubrir al igual que podrían hacerlo en un buen hogar burgués. Pero muchos profesores, como muchos padres de clase trabajadora, saben que es mucho mejor si están todos sentados, entreteniéndose con algo (61).

Los difusores de la ideología oficial parecen haber sido casi siempre conscientes de que la realidad nunca podría esperar equiparar a la imagen, y la profesora ideal de escuela primaria ha flotado durante un siglo ahora en el infinito tiempo presente:

«Tienen el encanto de grandes actrices. Se mueven con admirable gracia. Sus voces son bajas, penetrantes, musicales... Su vestido es bonito y sencillo, y nada es tan notable como su influencia —excepto su dulzura» (62).

Margaret McMillan llamó a esta obra de 1908 «Schools of Tomorrow» (Escuelas de Mañana); pero incluso la sociología descriptiva de la época situó a las profesoras en el mismo lugar etéreo. Describiendo a las profesoras de párvulos y niños de enseñanza primaria en Bermondsey en 1911, Alexander Paterson notó que sus

caras... no reflejan descontento, ni hastío de espíritu o la monotonía del trabajo. Parecen haber nacido para la tarea... Su instinto maternal dota de fuerza personal a su enseñanza... La relación entre la profesora y el niño es feliz y natural porque la profesora está enfrascada en

---

(59) Robert Roberts, *The Classic Slum*, Manchester, 1971, pp. 104-105; Taylor, *Education of Teachers*, pp. 185-188.

(60) Galton et al., *Primary Classroom*, p. 35.

(61) Brian y Sonia Jackson, *Childminder*, 1979, pp. 22-23.

(62) Margaret McMillan, *Schools of Tomorrow*, Stoke on Trent, 1908, pp. 15-16.



*Zona de recreo de un jardín de infancia inglés de la primera mitad del siglo XIX.*

el interés humano de su trabajo... La enseñanza está en consonancia mucho más natural con la naturaleza de la mujer... (63).

La realidad no puede equiparar la prescripción porque es imposible para las mujeres como profesoras hacer de madres de niños de clase trabajadora. El acto prescrito de identificación con los niños implica un acto ulterior y más difícil de identificación con la madre de los niños, esa «sombria mujer joven con el cabello revuelto y ojos brillantes», representando una parodia de maternidad en su vivienda del sótano (64).

La ideología esbozada anteriormente se desarrolló dentro de un conjunto de teorías sociales que, ya a finales del siglo XIX, consideraba a los colegios como lugares donde los niños de clase trabajadora podrían ser compensados por pertenecer a familias de clase trabajadora (65). La fuerza innovadora de la enseñanza preescolar a principios y mediados de este siglo se centraba en la creencia de que un niño de clase trabajadora podría ser compensado física y emocionalmente por su incapacidad (66), mientras que los primeros años de la educación estatal contemplaron el papel del colegio como una compensación por la ausencia de moralidad y disciplina en los hogares de clase tra-

---

(63) Alexander Paterson, *Across the Bridges*, 1911, p. 58.

(64) *Ibid.*, p. 180.

(65) Audrey Curtis y Peter Blatchford, *Meeting the Needs of the Socially Handicapped Child*, Windsor, 1981, p. 16.

(66) Whitbread, *Nursery-Infant School*.

bajadora (67). El jardín de infancia/escuela de párvulos británico vio la compensación en términos de limpieza y amor, mientras que desarrollos más recientes en la noción de educación como compensación han funcionado en términos de déficits cognoscitivos y lingüísticos. Al llenar a los niños de clase trabajadora con ricas experiencias, las escuelas pueden esperar llenar el vacío, compensar por el «ruido, apiñamiento e incomodidad física» del hogar del niño, en el que «el normal (es decir, de clase media) papel paternal de tutor y guía se echa enormemente en falta» (68). Esta última parte de la historia es bien conocida.

Es posible, entonces, que este entendimiento de la infancia de clase trabajadora como una falta de adecuación, una limitación de alguna medida de infancia verdadera y normal, haya proporcionado un medio de resistencia específico para las profesoras a las que se había pedido implícitamente que se convirtieran en madres de los niños de clase trabajadora. Específicamente, las madres reales de los niños a los que enseñaban no podían proporcionar modelos para su práctica. La historia de la Pedagogía en una sociedad de clases, en la que las madres de los niños en las aulas no pueden proporcionar un modelo para la práctica educativa y donde es igualmente difícil realizar un acto de identificación con sus hijos, puede que conduzca de alguna manera a la explicación de la posición de los niños de clase trabajadora en la escuela y de las teorías que se han desarrollado para explicar su falta de adecuación.

\* \* \*

En la pedagogía británica centrada en los niños las mujeres no han sido excluidas del reino educativo, «conceptos como la maternidad y la crianza» se han establecido como la prescripción oficial y lo femenino se ha recomendado como un consejo educativo. Como historiadoras y profesoras —y especialmente como mujeres— debemos observar muy cuidadosamente qué es exactamente lo que ha sido establecido, ya que se habrá escapado a la observación de pocos lectores que la precisa virtud de la madre concienciada es que no tiene que ser muy lista: sentimiento, intuición, simpatía y empatía es todo lo que se requiere. En uno de los pocos estudios de la enseñanza primaria que reconoce la materialización de lo femenino en la Pedagogía (el relato de Elena Giannini Belotti sobre la enseñanza primaria en Italia a partir de los años 70), lo femenino está caracterizado por las virtudes femeninas exigidas y socialmente aprobadas de la trivialidad, la timidez, el conservadurismo

---

(67) Report of the Commissioners Appointed to Inquire into Popular Education (Informe de los Comisionados Nombrados para Indagar la Educación Popular), PP 1866, XXI (parte 1), pp. 28, 114, y 539.

(68) John R. Edwards, *Language and Disadvantage*, 1979, p. 19.

y el anti-intelectualismo (69). Todavía tenemos que determinar cuáles son las implicaciones para los niños escolarizados dentro de la estructura de estas virtudes.

La reposición de las mujeres en la historia de la educación y el pensamiento educativo no sólo cuenta con el obstáculo de una primera dificultad, la elaboración y formalización de lo femenino dentro de la teoría y práctica de la enseñanza primaria, sino también de una segunda dificultad, la posibilidad de que tal resurrección y reescritura pueda servir efectivamente para pretextar una realidad histórica y cultural.

La crianza femenina de los primeros años y la eventual aparición del niño en la escolarización secundaria podrían considerarse como una analogía educativa de la clase de historia que «registra el escape del hombre y su triunfo sobre los sumergidos reclamos de la domesticidad y la naturaleza (estrechamente identificadas con la absorción femenina) —otra versión de la fuga de la naturaleza a la cultura—» (70). Mientras las virtudes femeninas se confirman dentro de la práctica de la enseñanza primaria, el cuidado y la formación de los niños deben constituirse en oposición a su crecimiento intelectual y la realización académica debe presentárseles como algo por lo que pueden esforzarse, pero que muy pocos pueden en realidad esperar alcanzar.

Al encontrar a las mujeres excluidas de las descripciones oficiales de prácticas sociales como la educación, existe una fuerte tentación «de rechazar toda la experiencia oficial como irrelevante para la experiencia femenina» (71). Pero dentro de la literatura prescriptiva de la enseñanza primaria en este país, lo femenino se *ha* hecho oficial. Negar esta presencia, considerar la experiencia femenina sólo como experiencia rechazada, situada en el exterior del reino público, significa no conseguir los dispositivos analíticos que pueden ayudarnos a recuperar la experiencia histórica de mujeres reales y niños reales en las aulas de nuestro reciente pasado. En otras palabras, nos encontramos ya en ese lugar, dentro del reino educativo. No tiene mucho sentido intentar recuperar un territorio que ya ocupamos de muchas maneras problemáticas y confusas. La tarea a la que nos enfrentamos es descubrir cómo y de qué manera hemos sido hechas para encajar allí\*.

Traducción: *Belén Trabuccheli*

---

(69) Elena Giannini Belotti, *Little Girls*, 1975, pp. 106-158. Véase también Winnicott, *The Child*, pp. 189-190, «afortunadamente (la profesora) no necesita saberlo todo...». Véase también Tropp, *Schoolteachers*, para las ideas de mediados del siglo XIX sobre mantener a las profesoras en su puesto intelectual.

(70) Elizabeth Fox-Genovese, «Placing Women in History», *New Left Review*, núm. 133 (mayo-junio de 1982), p. 14.

(71) Fox-Genovese, «Placing-Women», p. 29, y para la metodología de la reposición véase Spender, *Invisible Women*, pp. 1-7.

\* Originalmente publicado en *History Workshop Journal* (Gran Bretaña) (Autum), 1985. Se traduce con la autorización de la autora.



LIMITACIONES DEL ANALISIS DE MARX SOBRE  
LA «LEGISLACION FABRIL» EN *EL CAPITAL*.  
DISCUSION A PROPOSITO DE SU VALORACION  
SOBRE LAS «CLAUSULAS EDUCACIONALES»

BLAS CABRERA MONTOYA(\*)

## INTRODUCCION

Marx, que intenta en *El Capital* evidenciar y desentrañar aquellos pilares económico-sociales sobre los que se apoya el Modo de Producción Capitalista (M.P.C.) y, por consiguiente, los aspectos que sustentan cualquier formación social capitalista, no trata adecuadamente, sin embargo, desde nuestro punto de vista, las relaciones y correspondencias (no siempre lineales) entre la base económica y la superestructura jurídico-política en el contexto de la «legislación fabril inglesa» del siglo XIX, que le sirve de base a su análisis del final de la «Sección IV» de *El Capital* (1). Debido a ello queremos llamar la atención sobre algunas lagunas existentes en este trabajo de Marx que, no obstante, no han sido óbice para que se acepten sin discusión sus referencias descriptivas por gran parte de la teoría marxista posterior:

1. Marx no diferencia en *El Capital*, aunque sí lo haga en algunos de sus trabajos histórico-políticos, entre «clase económicamente dominante» (que consideraremos como única y sin distinciones ni problemas internos a efectos analíticos) y «administradores del Estado» en sentido amplio (por extracción social, relaciones económicas...). Sin embargo parece claro que estos dos grupos de agentes tienen actuaciones sociales diferentes, que emanan de su posición estructural en cuanto agentes sociales: como empresarios unos, como situados al frente de los aparatos jurídico-políticos e ideológicos, otros. Como decíamos, Marx no detiene su análisis en estos extremos que resultarían tremendamente clarificadores.

2. Igualmente, Marx no estudia el carácter «propulsor» que la «legislación fabril» tiene para el desarrollo y consolidación del capitalismo.

\* Universidad de La Laguna.

(1) Nos referimos especialmente al apartado 9 de esta Sección IV: «Legislación fabril («Cláusulas sanitarias y educacionales»)... Su generalización en Inglaterra». Marx, K., *El Capital*, vol. II, Siglo XXI, Madrid, 1978 (sexta edición en español), pp. 585 y ss.

3. En tanto que las escasas reformas de la «legislación fabril» se pueden considerar positivas históricamente (como avanzadilla y conciencia del poder político) y como mejoramiento parcial de la situación obrera, Marx parece dejarse cegar por esta realidad pírrica y su actitud se mueve en una dinámica que podría parecer más que revolucionaria, posibilista. El análisis de las «cláusulas educacionales» constituyen buena muestra de lo que decimos. Pasemos a abordar en detalle cada uno de los aspectos enumerados hasta ahora:

#### 1. *Asomo de «instrumentalismo»*

En definitiva, queremos llamar la atención sobre la inclinación a considerar la relación entre «clase económicamente dominante» y «poder político» en términos instrumentales y demostrar, por el contrario, que aun en los albores del capitalismo desarrollado, esta relación instrumental es esencialmente falsa. Con ello no pretendemos desarrollar aquí una discusión profunda sobre la relación entre «clase económicamente dominante» y los agentes sociales de la superestructura jurídico-política (2), pero sí nos parece necesario descubrir en qué medida ya existen ciertos niveles de conciencia diferencial en función de la posición ocupada por unos y otros agentes en el siglo XIX en Gran Bretaña (3). Advertir que Marx analiza brillantemente estas diferencias en otras obras (4), pero no lo hace, sin embargo, en la situación propicia que le brinda *El Capital*.

El problema sustancial no es que los agentes de la superestructura jurídico-política sean o no representantes típicos de la clase burguesa, sino

---

(2) Son numerosos los trabajos sobre esta temática. Sin embargo remitimos al lector a dos que nos parecen extremadamente importantes:

Fred Bloch: «La clase dominante no gobierna: notas sobre la teoría marxista del Estado», en *En Teoría*, núm. 6, abril-junio 1981.

D.A. Gold-E. Olin Wright: «Aportaciones recientes a la teoría marxista sobre el Estado capitalista», en *Monthly Review*, vol. 27, ns. 5 y 6, octubre-noviembre 1975.

Por otro lado, hay autores que han querido ver en esta distinción una ruptura con las tesis de Marx sobre el Estado, a nuestro modo de ver de forma equivocada. Cfr.: C. Pierson: «New theories of the State and Civil Society. Recent developments in post-marxist analysis of the State», en *Sociology*, vol. 18, núm. 4, nov. 84.

(3) Frecuentemente subyace la idea en los trabajos sobre el tema de que esta relación discontinua es una situación novedosa del capitalismo avanzado y que, por tanto, sólo se da recientemente. Este ejemplo viene a demostrar lo contrario.

(4) Parece clara la conciencia de Marx sobre el problema en algunos de sus trabajos de interpretación de hechos históricos. Así, por ejemplo, en el «Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte» está presente la idea de la representación atípica en el poder político. Cfr. igualmente «La guerra civil en Francia». Bloch trata de descubrir una realidad similar en «La ideología alemana». Cfr.: F. Bloch: «La clase dominante...», *op. cit.*, p. 8.

que aun en ese caso tienen una conciencia diferencial sobre la realidad social y su reproducción en función de la posición que ocupan. La cuestión fundamental sería tener una duda más que razonable sobre la «omnipotente consciencia» de clase burguesa (5) y considerar, en el sentido apuntado por F. Bloch (6), que en unas condiciones cambiantes y contradictorias (y no podemos pensar el desarrollo del capitalismo de un modo lineal sino como proceso profundamente contradictorio) los capitalistas sólo son mayoritariamente conscientes de sus intereses inmediatos como empresarios, intereses que coinciden con los de acumulación y reproducción del capital. Al contrario, son los «administradores del Estado» los que tienen consciencia en sentido amplio, que se traduce, por una parte, en la búsqueda de un cierto consenso y en tratar de evitar el conflicto aún en una sociedad civil tan poco desarrollada como la del siglo XIX y, por otra parte, esa consciencia se dirige a tomar medidas para garantizar la estabilidad social y reproducir a la formación social en su conjunto en función de los ritmos y manifestaciones que adopte la lucha de clases. Se trataría en definitiva de salvar los intereses de acumulación y reproducción del capital a largo plazo, aun en situaciones de crisis sociales agudas.

Pensamos que es en esta línea como se puede entender adecuadamente la «legislación fabril» inglesa: como producto de la consciencia de la superestructura jurídico-política para paliar unas condiciones de producción infrahumanas (en tanto que destrucción sistemática de la clase obrera, pero también como respuesta al descontento de la propia clase obrera ante esta evidencia). Se recorta así la acumulación inmediata de plusvalor por parte de los capitalistas, pero a cambio se gana en estabilidad, se renueva el consenso y se sanea el proceso a largo plazo (lo que no siempre fue capaz de descubrir la estrechez de miras de los propios capitalistas). De esta manera, la función de dirección político-social, como plena función intelectual, es con frecuencia consciente (aunque no de modo necesario, si bien es verdad que está situada mucho mejor que los capitalistas individuales para serlo) de las medidas a tomar para garantizar la «totalidad» y, en este sentido, perjudicar «intereses inmediatos» de los capitalistas. Esta situación, sin embargo, no se produce gracias al «voluntarismo» de los agentes de la superestructura jurídico-política, sino que es la situación estructural de estos agentes la que

---

(5) En esta línea son interesantes las ideas esbozadas por Sohn Rethel, *Trabajo manual y trabajo intelectual (Una revolución en el ámbito de la filosofía marxista. Un primer esbozo para una teoría materialista del conocimiento)*, Viejo Topo, Barcelona, 1979; cfr. capítulo 40: «Consciencia falsa necesaria», pp. 195 y ss.

En sentido similar cfr. también a Lukács sobre «consciencia verdadera (histórica)» o «consciencia falsa». Lukács, G.: *Historia y consciencia de clase*, Grijalbo, Barcelona, 1975; en especial pp. 49 y ss.

(6) No se niega en absoluto que los capitalistas tengan consciencia de sus intereses inmediatos como capitalistas, lo que se discute es que esta consciencia sea, en el mismo sentido, histórica, ideológica y política. Cfr.: F. Bloch: «La clase dominante...», *op. cit.*

favorece y hasta obliga a adoptar decisiones de este tipo (7), a evidenciar la «autonomía relativa» del Estado.

## 2. *Consecuencias económico-sociales de la «legislación fabril»*

La «legislación fabril» (cláusulas educacionales, sanitarias, laborales) sobre todo en lo referente a la regulación del trabajo femenino e infantil incide directamente por otra parte, como ya apuntábamos, en una mejora de las condiciones de producción y reproducción del capital a largo plazo. Pero no sólo desde el punto de vista de contar con una clase obrera sana, menos depauperada..., como apuntaba Marx, sino también por dos consecuencias, fundamentales a nuestro juicio, que actúan como dinamizadoras del propio proceso de producción y de la industria capitalista:

- a) La «legislación fabril» favorece la concentración del capital, o lo que es lo mismo, la quiebra masiva de las pequeñas y medianas empresas de la transición en favor de las grandes empresas, que son las que pueden aplicar, sin perder sustancialmente las cuotas de ganancia, lo referente a la «legislación fabril».
- b) Por otro lado, en tanto que desaparecen por vía legal las condiciones de explotación extensiva de la clase obrera, el mantener los niveles «adecuados» de extracción de plusvalor obliga a los empresarios a una «revolucionarización» constante de los medios y de las condiciones de producción de modo que aumenta la «intensidad» en la valorización del capital empleando un número igual o menor de obreros en un tiempo también menor de trabajo. Se van creando así las verdaderas condiciones estructurales (a las que no son ajenas las iniciativas legislativas, como vamos viendo) para un desplazamiento a gran escala del

---

(7) La realidad es que desde las posiciones que se han dado en llamar «instrumentalistas» hasta la de F. Bloch hay un abismo. Según D. A. Gold y E. Olin Wright: «El funcionamiento del Estado sigue interpretándose fundamentalmente en términos de ejercicio instrumental del poder por parte de personas situadas en posiciones estratégicas, ya sea de manera directa, a través de la manipulación de la política del Estado, o bien de una manera indirecta, a través de una presión ejercida sobre el Estado» («Aportaciones recientes...», *op. cit.*, p. 98). Los autores sustentan esta crítica del «instrumentalismo» en R. Miliband (Miliband, R., *Marxismo y política*, Siglo XXI, Madrid, 1978).

Por su parte, F. Bloch, que critica por igual al «instrumentalismo» que al «estructuralismo» (que habla de autonomía del Estado, pero sin establecer los límites de esta autonomía), propone un marco estructural más amplio, pero al mismo tiempo más preciso, sobre la base de una adecuada interpretación de la capacidad de racionalización del capitalismo: «El marco alternativo que aquí se propone sugiere que la capacidad de racionalización del capitalismo es el resultado de un conflicto entre tres clases de agentes: la clase capitalista, los administradores del aparato de Estado y la clase obrera. La racionalización tiene lugar «a espaldas» de las tres series de actores, de forma que la racionalidad no puede ser considerada como función de la conciencia de un grupo determinado». F. Bloch: «La clase dominante...», *op. cit.*, p. 5.

«plusvalor absoluto» en favor del «plusvalor relativo», gracias a la transformación en la composición orgánica del capital que va teniendo lugar.

### 3. *Crítica al modelo educativo de Marx en este contexto*

Como apuntábamos más arriba, Marx destaca el carácter positivo general de estas medidas en relación no tanto a lo analizado anteriormente, como al sentido de mejora de las condiciones de vida y de existencia que para la clase obrera inglesa implicaría su aplicación.

Ahora bien, lo que parece más cuestionable por parte de Marx no es tanto esta posición sino el hecho de considerar concretamente a las «cláusulas educacionales» de la «legislación fabril» como esencial y dialécticamente positivas y germen idóneo de lo que sería la educación del futuro. Aún es más curioso, por otra parte, el hecho de que esta concepción marxiana haya sido uno de los slogans preferidos y más repetidos por los marxistas posteriores, y que llega sin cuestionarse en la forma, aunque carezca de contenido, hasta nuestros días.

En esta línea es, cuando menos, difícil de entender la defensa que realiza Marx de la combinación de la instrucción y la gimnasia con el trabajo manual y productivo, en unas condiciones generales de explotación de la clase obrera y del trabajo infantil. Para ello, Marx se apoyará en una serie de justificaciones «psicobiológicas», que tienen su base principal en los informes presentados por la «Children's Employment Commission» sobre todo del año 1865 (8). Más concretamente, Marx transcribirá el sentido de la Comisión en este tema:

«El sistema de mitad trabajo y mitad escuela convierte a cada una de las dos ocupaciones en descanso y esparcimiento con respecto a la otra; en consecuencia, ambas son mucho más adecuadas para el niño que la duración ininterrumpida de una de las dos»,

pero además:

«Un muchacho que desde temprano en la mañana está sentado en la escuela, especialmente cuando es tiempo caluroso, es imposible que pueda rivalizar con otro que vuelve alegre y despejado de su trabajo» (9).

---

(8) Toda la Sección IV está salpicada de notas que remiten a informes elaborados por distintas comisiones o particulares. Se comentan de forma extensa algunos datos de ellos. Marx, pues, sustituye el conocimiento de la realidad por la visión que de ella dan estos informes. Destacan por su frecuencia las citas a los de la «Children's Employment Commission» (1863-1866) y a los del inspector Baker.

(9) Marx, K., *El Capital*, op. cit., p. 588.

Aparte de estas consideraciones sobre la «bondad racional y pedagógica» del sistema, Marx afirmará también lo que es más fundamental desde su punto de vista, el carácter políticamente progresista que tales medidas conllevan. Así, haciendo gala de la ambivalencia con que analiza el desarrollo del M.P.C. (10), Marx escribe por estos mismos años sobre el trabajo infantil:

«Consideramos que es progresiva, sana y legítima la tendencia de la industria moderna a incorporar a los niños y a los jóvenes a cooperar en el gran trabajo de la producción social, aunque, bajo el régimen capitalista ha sido deformada hasta llegar a ser una abominación. En todo régimen social razonable *cualquier niño* de 9 años de edad debe ser un trabajador productivo, del mismo modo que todo adulto apto para el trabajo debe obedecer la ley general de la naturaleza, a saber: trabajar para comer y trabajar no sólo con la cabeza sino también con las manos» (11).

En el contexto de estas concepciones, no es extraño que Marx apoye la idea de las «cláusulas educacionales» de «mitad estudio-mitad trabajo» en el sistema fabril, considerándolo además como un paso decisivo para una necesaria política de transformación social. Marx citará como argumento de autoidentidad a R. Owen:

«Del sistema fabril, como podemos ver en detalle en la obra de Robert Owen, basta el germen de la *educación del futuro*, que combinará para todos los niños a partir de cierta edad, el *trabajo productivo* con la *educación* y la *gimnasia*, no sólo como método de acrecentar la producción social, sino como único método para la producción de hombres desarrollados de manera omnifacética» (12).

Estos textos tomados al pie de la letra, y en el contexto histórico-social en que se escriben, nos plantean numerosas dudas. En primer lugar, Marx es necesariamente consciente de que esta combinación en el capitalismo es *exclusivamente* para los hijos de los obreros (positivo porque reciben alguna educación, pero de dudoso contenido revolucionario). Marx debía estar perfectamente al corriente de que los hijos de los sectores sociales dirigentes no salían de esas escuelas de fábrica, sino de escuelas especializadas y de formación, restringidas a los privilegiados.

---

(10) Marx pondrá de manifiesto constantemente cierto carácter intrínsecamente positivo del desarrollo capitalista. Así, si bien concibe a las distintas fases del M.P.C. como adecuaciones para mejorar la acumulación y la explotación del trabajo asalariado, también desde otro punto de vista constituyen «pasos» hacia la revolución socialista sobre la base de las contradicciones insolubles que el propio capitalismo genera en su desarrollo.

(11) Marx, K.: «Instrucción sobre diversos problemas a los delegados del Consejo Central Provisional», en Marx, K.-Engels, F.: *Obras escogidas*, vol. II, Progreso, Moscú, 1976, p. 80.

(12) Marx, K.: *El Capital...*, op. cit., p. 589.

En segundo lugar, como se afirma frecuentemente, si lo que pretendía Marx era asegurar una formación integral en los niños y los jóvenes, tendente a la recomposición de la dicotomía trabajo manual/trabajo intelectual como forma de alcanzar una concepción global de la producción o del conjunto de la sociedad, esta intención choca de forma rotunda con el proceso de parcelación, simplificación y descualificación-expropiación del «saber» de las tareas obreras consustancial a la propia historia del capitalismo que el propio Marx analiza brillantemente. La reproducción del trabajo manual y del trabajo intelectual siguen caminos paralelos, diferenciados y opuestos con formas específicas internamente y que se manifiestan incluso en las formas y contenidos de la escolarización. En este sentido, el concepto mismo de «omnifacético» de Marx interpretado como aprehensión de la totalidad es cuestionable desde que parte del trabajo simplificado, que implica acumulación del «saber» en el trabajo complejo (con gradaciones especializadas) y que se haya lejos del alcance y del control obrero.

Es del mismo modo discutible el valor per se que le asigna Marx al inicio de las escuelas de enseñanza profesional (politécnicas y agronómicas), toda vez que se hayan destinadas a hijos de obreros con cierta cualificación para tareas subalternas, más aún si se tiene en cuenta como base revolucionaria de la sociedad futura:

«Si la legislación fabril, esa primera concesión penosamente arrancada al capital, no va más allá de combinar la enseñanza elemental con el trabajo en las fábricas, no cabe duda alguna de que la inevitable conquista del poder político por la clase obrera también conquistará el debido lugar para la enseñanza tecnológica —teórica y práctica— en las escuelas obreras» (13).

Algunos autores han defendido la postura de Marx como fruto de una consciencia realista de las condiciones sociales del momento histórico en que escribe, además de esconder en su propuesta un marcado carácter futurista. Según Maignien, Marx consideraría la reunificación de dos elementos separados, trabajo intelectual y trabajo manual, que se reproducen constantemente entre los hijos de la burguesía y los de la clase obrera:

«sobre esta base era utópico exigir la supresión del trabajo productivo a los hijos del proletariado y revolucionario pedir para todos la enseñanza tecnológica ligada al trabajo productivo» (14).

Con la perspectiva que nos da el tiempo, está fuera de toda duda que la «utopía» la ha constituido, precisamente, la concepción marxista sobre el particular. Históricamente se ha mostrado más irrealizable la reivindicación

---

(13) *Ibidem*, p. 594.

(14) Maignien, Yannick, *La división del trabajo manual e intelectual*, Anagrama, Barcelona, 1978, p. 99.

de Marx, entre otras cosas porque la tendencia coherente de la lucha de clases se ha encargado, gracias a las presiones obreras fundamentalmente, de reducir la extensión social de la explotación, aunque ésta gane en intensidad, pero —y por ello mismo— en unas condiciones de trabajo mejoradas. Así, ya para 1880, el sistema de los «half-timers» fue condenado por las mismas organizaciones socialistas ante la Comisión Cross, de igual modo que se pueden registrar numerosas críticas en la revista «The Schoolmaster» (15). Resumiendo, habría que recordar que la abolición del trabajo infantil fue desde finales del siglo XIX hasta la primera década del XX un aspecto central de todos los programas del movimiento obrero internacionalmente, tanto para los socialistas como para los anarquistas.

Por ello, para algunos marxistas es un contrasentido, aunque se han cuidado de manifestarlo expresamente, que Marx quisiera someter a los niños a las condiciones de explotación y alienación del trabajo capitalista y, por tanto, han interpretado que la educación debía estar vinculada al trabajo a secas, o a lo que Marx describe conceptualmente como «trabajo útil», tal como más tarde lo plantearon Makarenko o, en cierta medida, Gramsci.

Por otra parte, si bien es cierto que Marx no estudió directamente en la realidad el sistema que defendió en *El Capital* (16), también lo es que su posición respecto a la necesidad de combinar el trabajo productivo y la enseñanza y de distribución del tiempo útil de la infancia y la juventud en mitad estudio/mitad trabajo productivo, constituye, con diferencia, su principal contribución a la teoría educativa. La relativa frecuencia con que se encuentran referencias en su vasta obra sobre lo que venimos discutiendo, así parecen demostrarlo (17).

#### 4. Sin embargo, razones que nos ayudan a entender la propuesta de Marx

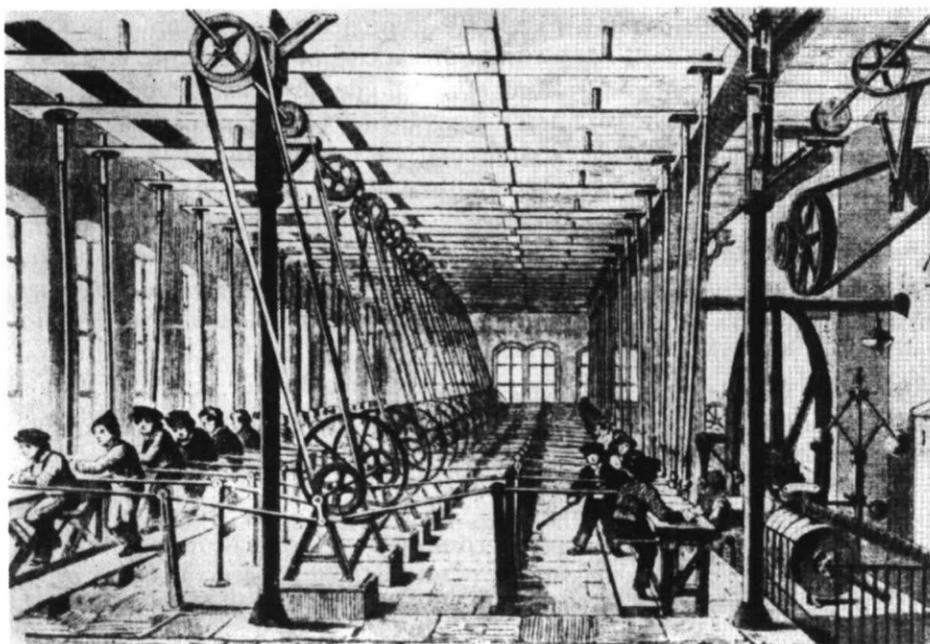
A estas alturas, y aunque nos salgamos un poco del tema, parece necesario hacer algunas consideraciones que ayuden a explicar la propuesta marxiana que venimos discutiendo. Sin que pretendamos llevar a cabo un debate pormenorizado sobre el tema, sí parece esclarecedor intentar evidenciar las motivaciones que llevan a Marx a defender el sistema fabril de combinación trabajo productivo/enseñanza. En síntesis, estas motivaciones parecen ser de tres tipos:

---

(15) Cfr. al respecto. Harold Silver: «Ideology and the factory child. Attitudes to half-time education», en McCann, P. (ed.): *Popular education and socialization in the nineteenth century*, Methen, Londres, 1977.

(16) Cfr. al respecto nota 8 del presente trabajo.

(17) Aparte de las ya citadas, cfr.: K. Marx: «Crítica del Programa de Gotha», en Marx, K.-Engels, F., *Obras escogidas*, v. III, op. cit., pp. 24 y ss.



*Niños trabajando en una fábrica textil en 1858.*

1. Marx concibe a la fábrica como lugar de explotación, pero también de resistencia y de liberación para la clase obrera.
2. Marx ve a la combinación trabajo productivo/formación intelectual en la fábrica como base de la revolución total una de cuyas manifestaciones más altas se expresaría en el principio de multilateralidad o polivalencia.
3. Existe en Marx una concepción del Estado y de la ideología que, con matices, los acerca a la noción de armas en manos de la clase dominante.

1. En el siglo XIX, más que en la actualidad, el universo principal de relaciones de los obreros se situaba al nivel de la producción económica. En este marco se llevaba a cabo la explotación y alienación de la clase obrera, pero por eso mismo es donde Marx situaba prioritariamente la lucha por la transformación social, desde la base económica, donde la clase obrera genera riqueza y, por tanto, donde tiene que resistir al capital y luchar por su superación. Marx es consciente que en estas condiciones, a las que se une una baja o nula escolarización de la clase obrera, el factor educador para los futuros trabajadores no puede ser la escuela sino el trabajo productivo, verdadero modificador de la naturaleza humana, sostén social y motor de transformación. Pero además, la eliminación del trabajo infantil se le aparece a Marx como una imposibilidad histórica, por lo que su propuesta apunta a reunir

en la fábrica al trabajo manual y al trabajo intelectual en un único proceso de formación. Junto a ello Marx trata de superar otro problema, la separación que se pretende mantener entre el mundo de los niños y el de los adultos, especialmente grave para los niños obreros por cuanto la escuela los forma falsamente en el trabajo intelectual para devolverlos a la fábrica en una división del trabajo que se les manifiesta como ajena (18). La intención de Marx es, pues, reunificar en la producción lo que la producción capitalista ha separado.

2. En consecuencia, la propuesta de Marx se configura como base para la polivalencia o multilateralidad real (19) de los individuos en la producción social del futuro (20). Es por ello por lo que trata de atacar la división capitalista entre trabajo manual y trabajo intelectual desde la fábrica. Como reivindicación teórica parece claro que las posibilidades de superación de esta antinomia son «reales» en el marco de la producción económica, por cuanto constituye el ámbito privilegiado de su reproducción básica. Como planteamiento político íntimamente ligado a la producción, Marx ve escasas posibilidades de que esta tarea pueda cumplirla un sistema educativo formal, ya que, aparte de lo dicho más arriba, es un lugar superestructural y de privilegio del trabajo improductivo, que no «produce relaciones sociales fundamentales» porque se ubica al nivel de la reproducción social, cuya tendencia es cimentar, potenciar o sancionar ideológicamente las relaciones sociales a nivel económico. Que en la práctica esta reproducción no sea tan efectiva es la afirmación de que la lucha de clases no se puede encasillar de modo exclusivo en el nivel económico, sino que, por el contrario, también está presente en la actividad ideológica.

En el sentido previsto por Marx, la enseñanza técnico-científica, al margen de los procesos reales de trabajo productivo, constituye más una situación de la afirmación del trabajo intelectual y de su jerarquización que una forma de superar la escisión trabajo manual/trabajo intelectual. Precisa-

---

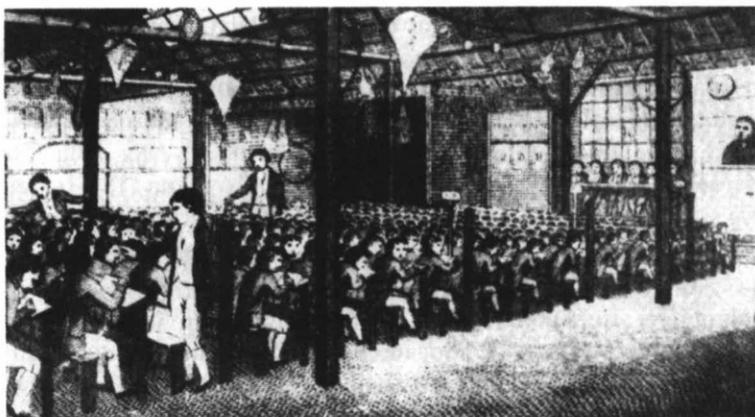
(18) Cfr. en este sentido: Lerena, C.: *Reprimir y liberar*, Madrid, Akal, 1983, pp. 287-288.

(19) Hablamos de «multilateralidad real» porque el propio Marx estudiará otro tipo de «multilateralidad» en *El Capital*, sólo para la clase obrera y sobre la base de la simplificación de tareas que la aplicación de la maquinaria a gran escala lleva aparejada en la «gran industria».

Para los obreros, la desaparición de un aprendizaje complejo para el desempeño de las tareas productivas, significa el trasvase de mano de obra de un sector de la producción a otro, puesto que la descualificación absoluta en este sentido va aparejada a una teórica «capacidad general» para cualquier tarea no especializada. Sin embargo, en esta realidad, esto se lleva a cabo a costa de una creciente especialización científica y aplicada de unos pocos, que posibilita la mejora permanente de la base técnica de la producción capitalista. Cfr. al respecto: Marx, K.: *El Capital...*, op. cit., pp. 592-593.

(20) Aparte de los ya citados, podemos ver la idea de Marx sobre la multilateralidad de la sociedad comunista en C. Marx-F. Engels: «La ideología alemana», en Marx, K.-Engels, F.: *Obras*, v. I, op. cit., pp. 32-33.

Más abundantes y completas son las notas dedicadas por Engels al tema, por ejemplo: Engels, F.: *Anti-Dühring*, Grijalbo, México, 1968, p. 319. Engels, F., «Principios del comunismo», en Marx, K.-Engels, F.: *Obras...*, vol. I, op. cit., pp. 94-95.



*The Bourough Road School de Londres en 1839, una típica escuela de la revolución industrial basada en el sistema de enseñanza mutuo, también llamado lancasteriano.*

mente, existe una relación entre la reproducción específica del trabajo intelectual en la educación formal y la segregación del trabajo manual. Esta reproducción del trabajo intelectual se desarrolla alrededor de la cultura, la ideología, la técnica y la ciencia capitalistas (como producto histórico), que son sancionadas socialmente como únicas, excluyentes, monolíticas y bajo la apariencia de neutralidad.

Si bien defendíamos que como solución teórica parece acertada la proposición de Marx que concibe a la fábrica como lugar principal para la ruptura de la antinomia trabajo manual/trabajo intelectual en el capitalismo, desde un punto de vista histórico-práctico, sin embargo, parece ser ésta la gran hipótesis falsa de Marx. La producción capitalista ciertamente ha variado sustancialmente la división del trabajo desde Marx, pero no ha alterado la esencia de esa división: entre concepción y ejecución, trabajo mental/trabajo manual..., más bien ha complejizado el trabajo intelectual y simplificado al manual hasta niveles inimaginables. Por otro lado, menos de medio siglo después de que escribe Marx, Taylor demuestra la minuciosidad a que se puede llevar la división del trabajo sobre la base de la tecnología más avanzada, que Marx concebía como reunificación moderna de las tareas parceladas. La comprensión con que tanto Lenin como Gramsci acogen al «taylorismo» hacen suponer que el proceso es difícilmente combatible (21). Parece enton-

---

(21) Cfr. al respecto: T. Elger-B. Schwarz: «Monopoly Capital and the impact of taylorism: Notes on Lenin, Gramsci, Braverman and Sohn Rethel», en Nichols, T. (ed.), *Capital and Labour*, Fontana, England, 1980, pp. 358-369.

Igualmente cfr. en Lenin: «Las tareas inmediatas del poder soviético», en Lenin, V.I.: *Obras escogidas*, vol. II, Progreso, Moscú, 1961, p. 695.

— «Seis tesis acerca de las tareas inmediatas del poder soviético», en Lenin, V.I., *Obras... op. cit.*, vol. II, pp. 712-715.

En Gramsci cfr. sus análisis sobre «Americanismo» y «Fordismo».

ces que la industria moderna si permite la polivalencia es sólo sobre la base de la simplificación de tareas que caracteriza al trabajo manual, pero está cada vez más lejos la posibilidad de que pueda darse con la complejización que caracteriza al trabajo intelectual en sus expresiones más acabadas.

3. Finalmente, Marx defiende su modelo educativo como forma de evitar la «educación» de la clase obrera (22) y, más concretamente, por la educación en manos del Estado (23). Así Marx es consciente de que la educación estatal está destinada a fortalecer el consenso del propio Estado capitalista y a amortiguar la crudeza de la realidad de las clases sociales. En este contexto habría que entender su furibunda crítica al «Programa de Gotha», por cuanto defender un sistema estatal de educación supone cierta creencia en la neutralidad del Estado y en su posible utilización por cualquier clase social. Proféticamente, Marx también ve claro que el desarrollo de la naturaleza ideológica del Estado sirve para empañar su realidad. Defender un sistema estatal de educación sería aceptar la idea de «hombre universal» y la creencia en los valores ideológicos de la burguesía: igualdad, capacidad, promoción, etc. Todo ello conduce a que el enemigo de clase se coloque como una abstracción mixtificada.

En resumen, hay que decir que a pesar de sus errores de interpretación y su desmesurado optimismo (junto a un marcado «utilitarismo» de los niños que no se da exclusivamente en Marx) la propuesta de Marx concebía claramente un fin emancipador para un futuro a medio y largo plazo. Contaba, pues, con una base racional, criticable a veces, sobre las condiciones económico-sociales de su época. Las circunstancias desde entonces han cambiado: la división del trabajo se ha perfeccionado, se extiende inusitadamente el trabajo improductivo, el Estado constituye un elemento de primer orden, los sistemas estatales de educación constituyen un proceso irreversible... Parece adecuado, entonces, no seguir repitiendo una fórmula anquilosada y que sólo subsiste en la forma (la combinación trabajo productivo-educación se ha quedado en combinación trabajo-estudio) como panacea revolucionaria, por más que cueste utilizar correctamente a Marx en la actualidad. Pero, por otro lado, tampoco parece que el camino sea exclusivamente destacar el papel transformador que encierran en sus contradicciones los sistemas estatales de educación. Ahora más que nunca la tarea prioritaria es analizar, estudiar y proponer alternativas reales de transformación también en educación.

---

(22) Marx parece considerar que la «educación» encierra en su mismo concepto la idea de moralización, ideologización y adoctrinamiento. Es por este motivo que se pronuncia, básicamente, por la «enseñanza» en el capitalismo sólo de aquellas materias que representan una mayor objetividad. Cfr.: Dommanget, M.: *Los grandes socialistas y la educación*, Fragua, Madrid, 1972, p. 340. Palacios, J.: *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona, 1979, pp. 346-347. Lerena, C.: *Reprimir...*, op. cit., pp. 264-265.

(23) En esta línea se puede interpretar algunos elementos de su discusión sobre el «Programa de Gotha». Cfr. nota 17 del presente trabajo. Cfr. también: K. Marx-F. Engels: «Manifiesto del Partido Comunista», en Marx, K.-Engels, F.: *Obras...*, op. cit., vol. I, p. 126.

I N V E S T I G A C I O N E S  
Y E X P E R I E N C I A S



# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LA HISTORIA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD  
EN EUROPA OCCIDENTAL Y EN LOS ESTADOS UNIDOS,  
1630-1680: UN CURRÍCULO DE HISTORIA SOCIAL PARA  
LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (\*)

ANN L. SCHNEIDER

## INTRODUCCION

El estudio de la historia de la infancia y la juventud no sólo es fascinante sino revelador de las actitudes que dominaron en épocas precedentes ante los niños y de la evolución que ha experimentado el papel de éstos en la sociedad. La historia de la infancia, un campo relativamente nuevo de la historia social, se considera un tema de investigación diferenciado, incluso respecto de la historia de la familia. Por otra parte, y de igual modo que de la historia política y económica se extraen «lecciones» para decisiones futuras, también la historia de la infancia puede animar a considerar las consecuencias de distintos métodos de educación. Un estudio detenido de las vicisitudes de la infancia en épocas pasadas desvelará los orígenes históricos de prácticas educativas actuales, además de estimular la reflexión detenida de las consecuencias de los cambios experimentados por la sociedad.

A pesar de las notables investigaciones realizadas sobre la historia de la infancia y la juventud, los textos actualmente en uso en la enseñanza secundaria no recogen los conceptos relacionados con este importante tema. *La historia de la infancia y la juventud* sintetiza las investigaciones históricas realizadas en este campo y las expone de forma comprensible para los alumnos de enseñanza secundaria. Incluye además técnicas pedagógicas apropiadas, encaminadas a fortalecer las destrezas cognitivas de éstos.

En el curso, que consta de cuatro unidades, se distinguen los mismos períodos en que suele dividirse la historia social, ya que son congruentes con los grandes cambios que se han producido en la experiencia de la infancia, en las actitudes ante los niños y en la interacción entre niño y sociedad. Hay

---

(\*) Este artículo corresponde al capítulo primero de la tesis doctoral de la autora defendida en la *Carnegie Mellon University* en 1981 bajo la dirección de Peter N. Stearns.

que destacar especialmente el cambio del papel de los niños en la sociedad, que antes era económico y hoy es emocional.

En la era preindustrial (1630-1770), los padres tenían gran número de hijos, debido a la alta tasa de mortalidad y a que los niños, con su trabajo, cumplían una función económica decisiva en la familia. Las prácticas educativas diferían notablemente de las aceptadas en la sociedad contemporánea. Los padres europeos de clase obrera y media fajaban a sus hijos y muchos de clase media los encomendaban a nodrizas. Los niños solían entrar como aprendices de algún oficio a edad temprana. Regresaban al hogar cuando podían heredar tierras o dinero, con lo que estaban en condiciones de contraer matrimonio y fundar su propio hogar.

En los albores de la era industrial (1780-1870), los padres tuvieron que modificar sus costumbres educativas para adaptarse a las demandas de la industrialización y la urbanización. Las condiciones de vida de la infancia cambiaron de forma radical, al sustituirse la práctica del aprendizaje por el trabajo de los menores en las fábricas y aumentar las tasas de escolarización. Los padres de clase media suavizaron las costumbres educativas y surgieron distintas ventajas materiales, como los juguetes y la literatura, como símbolos de un nuevo estímulo intelectual para los niños. Los jóvenes de la clase obrera conservaron su función económica mediante el trabajo en la industria. Aunque vivían con sus padres solían ser más independientes que en la etapa del aprendizaje preindustrial.

Durante la etapa de madurez del período industrial (1880-1930), las tasas de supervivencia en la infancia aumentaron notablemente, y los lactantes y niños de la clase media recibieron una atención materna mucho mayor. Proliferaron los consejos sobre la educación infantil. La psicología conductista despertó el interés por los nuevos enfoques y prácticas educativas al insistir en la formación del carácter. Ciertas ideas asociadas con la psicología, junto con los cambios experimentados por la sociedad, como la expansión de la escolarización graduada en función de la edad, llevaron a la «invención» (o, al menos, a la definición) de la adolescencia como etapa diferenciada de la vida, e influyeron en la percepción de la juventud por los adultos.

En la sociedad industrial avanzada (a partir de 1930), los padres e hijos se enfrentan a oportunidades y problemas nuevos. Los progenitores disponen de un mayor bagaje de conocimientos sobre la educación de sus hijos, pero con frecuencia parecen sumidos en un mar de interrogantes y de confusión, en el marco de una sociedad compleja. Los niños disfrutaban de mayor libertad y capacidad, pero son muchos los que vacilan ante la abrumadora variedad de opciones que se les ofrecen. ¿Repetirá esta generación, y los futuros padres, las actitudes y acciones pasadas o las modificará?

Aun cuando el contenido de *la historia de la infancia y la juventud* estimula de por sí la reflexión, hay que recordar que la estrategia pedagógica tiene, como uno de sus fines, el de incitar el raciocinio abstracto. El curso

contiene preguntas de orden superior; incluye análisis de gráficos, encuestas, ilustraciones y resúmenes de fuentes primarias; ofrece las oportunidades para situarse en la perspectiva adecuada y contiene debates sobre «problemas» históricos no resueltos. Las estrategias docentes que se proponen, como el trabajo o el debate en grupo, fomentan asimismo la relación recíproca de los alumnos. Por consiguiente, el curso ofrece simultáneamente los conocimientos históricos actuales y las técnicas pedagógicas apropiadas.

## FUNDAMENTO DE LA HISTORIA SOCIAL

La historia social constituye la vanguardia de la investigación histórica actual, tanto en los círculos académicos europeos como en los de Estados Unidos. Según Carl Degler, «la historia social ha pasado a ser la especialidad más destacada dentro de la disciplina, hasta el extremo de eclipsar (y remodelar) la historia política» (1). En su afán de compensar el interés preferente que antes se concedía a la historia política y económica, los historiadores sociales han examinado temas y cuestiones olvidadas con la experiencia diaria de las personas «normales».

En un principio, algunos historiadores sociales adoptaron una postura descriptiva semejante a la de un anticuario, limitándose a recoger las costumbres, hábitos y artefactos del mortal común; su enfoque carecía de marco conceptual o postura interpretativa. Tras esta fase, vino la de investigación de la historia social de grupos no pertenecientes a las clases privilegiadas. La historia social «desde abajo» acopió conocimientos y conclusiones relativos a segmentos de la sociedad olvidados con frecuencia por los historiadores: la clase obrera, las mujeres y las minorías raciales y étnicas. Más recientemente, los historiadores sociales han centrado sus esfuerzos en integrar las ideas relativas a la totalidad de la experiencia humana en el marco más amplio de los cambios operados en la sociedad, fundamentalmente a consecuencia de la industrialización y la urbanización.

A pesar de la abundancia de investigaciones sobre la historia social, y de la incorporación de preguntas sobre esta materia en algunas pruebas de acceso a la universidad en Estados Unidos, son pocos los textos de enseñanza secundaria que contienen información y conceptos relacionados con la historia social. Sin embargo, el conocimiento de la vida de las personas corrientes (y no la mera percepción de la situación política y económica) presenta un interés evidente para los alumnos actuales. Además, el examen de actitudes y prácticas pasadas puede servir de contexto para ahondar en los problemas actuales de la sociedad. Aunque la naturaleza sumamente conceptual de la

---

(1) Carl N. Degler, «Remaking American History», *Journal of American History*, 67, junio 1980, p. 10.

historia social supone un reto para los alumnos, y obliga a considerar la historia en términos de tendencias, y no de acontecimientos concretos, tanto el contenido como el marco intelectual pueden resultar estimulantes e instructivos para los alumnos de enseñanza media.

## FUNDAMENTO DE LA HISTORIA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

Sea o no el siglo XX el «siglo de la infancia» o la era del adolescente, como algunos han sostenido, no cabe duda de que los adultos contemporáneos de la sociedad occidental dedican a los niños una atención persistente (2). Abundan las reuniones sobre educación infantil, y los padres se gastan enormes sumas en juguetes y juegos para niños, y en servicios con ellos relacionados. Los medios de comunicación glosan y lamentan simultáneamente la utilización de los adolescentes como símbolos sexuales. Algunos padres se regocijan ante la perspectiva de educar «niños prodigio» o a actores y actrices infantiles, en tanto que otros manifiestan su temor de que los niños pierdan la infancia. Hay también una preocupación evidente ante los datos que revelan un descenso del rendimiento académico y un aumento de problemas juveniles como los relativos al consumo de droga y de alcohol, el suicidio y la delincuencia (3). A juzgar por los medios de comunicación, son muchos los adultos y preadultos preocupados por cuestiones relacionadas con los niños.

En fecha relativamente reciente, los historiadores profesionales han reconocido la utilidad del estudio de la historia de la infancia y la juventud. Muchos de ellos discrepan de los informes alarmistas según los cuales los problemas contemporáneos relacionados con la infancia y la juventud son reflejo de un declive de los valores en que se basa la sociedad. De la investigación de prácticas educativas de otras épocas, como el infanticidio, el enfajado y los azotes diarios, algunos historiadores deducen que la situación ha mejorado en muchos aspectos. Cada vez es mayor la atención que los adultos dedican a los niños, manifestada en el afecto materno, los bienes materiales o

---

(2) «Existe entre los padres, educadores y profesionales una extraordinaria avidez de información sobre el desarrollo infantil», según el Dr. Burton L. White, citado por Glenn Collins, en «The Childhood "Industry": Conflicting Advice», *New York Times*, 16 de marzo de 1981, p. B8.

(3) Véase Lisa Rotundo, «One Year Old Scholars», *Newsweek*, 2 de febrero de 1981, p. 13; «The Wisdom of Babies», *Newsweek*, 12 de enero de 1981, p. 71-72; e informes del Better Baby Institute de Filadelfia (en el que se enseña japonés a los niños antes de cumplir el año). Sobre la preocupación por la pérdida de la infancia, véase Neil Postman, «The Day Our Children Disappear: Predictions of a Media Ecologist», *Phi Delta Kappan*, 62, enero 1981, p. 382-386, y Marie Winn, «What Became of Childhood Innocence?», *New York Times Magazine*, 25 de enero de 1981, sección 6, pp. 14-17, 44-46, 54-55, 58, 68. Artículos semejantes sobre las drogas, el suicidio (cuyo índice es actualmente máximo en los adolescentes) y la delincuencia abundan en los medios informativos.

la educación masiva. Con todo, la investigación indica también que las mejoras han generado nuevos problemas, como el aumento de las expectativas paternas y de la presión de los compañeros, lo que contradice la hipótesis de que el cambio pueda equipararse a un progreso absoluto. Aunque no exista acuerdo entre los historiadores de la infancia acerca de la evaluación de los cambios experimentados, admite sin reservas que las variaciones han sido importantes.

A pesar del número creciente de trabajos de investigación, y de la importancia que presenta la historia de la infancia, son pocos los cursos de enseñanza secundaria en cuyo currículo figura esta faceta de la historia social. Al presentar información y conceptos relacionados con los niños y los jóvenes que no ofrecen normalmente en los textos de historia empleados en enseñanza secundaria, *La historia de la infancia y la juventud en Europa occidental y en los Estados Unidos: 1630-1980* ayudará, sin duda, a compensar el abismo que existe entre la investigación reciente y el interés que se concede al tema en los libros de texto actuales. La inclusión de *La historia de la infancia y la juventud* en el currículo de la enseñanza secundaria puede justificarse aduciendo que los historiadores reconocen el valor del estudio de los niños y los jóvenes en la historia, que se trata de un tema que refleja una preocupación actual de la sociedad, y que plantea cuestiones importantes que los propios alumnos han de tener en cuenta al tomar decisiones informadas respecto al futuro.

La universalidad de la experiencia infantil y su proximidad cronológica a los alumnos de enseñanza secundaria pueden animar a éstos a estudiar la historia de la infancia y la juventud. Los adolescentes, atormentados con frecuencia por interrogantes sobre su propia identidad, podrían afinar su percepción mediante el aprendizaje de aspectos relativos a los adolescentes de épocas precedentes. «La mayoría de los adolescentes se sienten hondamente preocupados por sí mismos y por su posible destino» (4). El interés que se advierte últimamente en los cursos de historia por los proyectos de genealogía familiar y la popularidad que consiguió, por ejemplo, la serie televisiva *Raíces* revelan que los alumnos sienten verdadera curiosidad por su pasado. En consecuencia, es posible que respondan con más entusiasmo a una descripción de la infancia de otra época que a un debate sobre los impuestos, por poner un ejemplo. Con todo, *La historia de la infancia y la juventud* está más orientada al contenido y es más estimulante desde el punto de vista conceptual que otros enfoques, como el de la clarificación de los valores, que se afirma dan relevancia al currículo.

El estudio de la infancia y la juventud puede fomentar nuevas ideas y mostrar a los alumnos la vitalidad de la historia. Cuando estudien, por

---

(4) Allan Kownslar, «Is History Relevant?», *Teaching American History: The Quest for Relevancy*, NCCS Yearbook, Washington, 1975, p. 14.

ejemplo, que las ideas de la Ilustración influyeron en la actitud de los padres ante el castigo corporal de sus hijos, podrán darse cuenta de que la historia es algo más que una crónica de acontecimientos políticos trascendentales. Un estudio de este tipo puede ilustrar asimismo la relación entre la historia política/económica/intelectual y los cambios de actitud de las personas. «Los grandes hitos en la historia de la juventud han coincidido con las grandes transformaciones económicas y demográficas de los últimos 200 años, que han repercutido en todas las instituciones sociales, incluida la familia» (5). Por citar un ejemplo, el reconocimiento de la adolescencia como etapa independiente del ciclo vital coincidió con la expansión de la educación obligatoria. Aunque se discute entre los historiadores hasta qué punto el niño es el espejo o el creador de la sociedad, no cabe duda de que tanto niños como jóvenes han sido reflejo de las actitudes dominantes en la sociedad, además de contribuir a configurarlas. Gracias al estudio de tal relación recíproca, los alumnos pueden formular ideas nuevas sobre su influencia en la sociedad y sobre las fuerzas de ésta que influyen en sus propias actitudes.

*La historia de la infancia y la juventud* también puede ampliar los horizontes de los alumnos en el campo de la historia comparada. Los historiadores han dirigido últimamente la atención sobre la comparación de distintas culturas como medio de lograr un análisis histórico más penetrante (6). Como compilador de *The Comparative Approach to American History* (7), C. Vann Woodward afirmaba que la historia de Norteamérica puede entenderse mejor si se compara con la de otras áreas. Sin embargo, es raro que en los libros de texto empleados en la enseñanza secundaria se compare la experiencia norteamericana y europea en relación con cualquier tema determinado. *La historia de la infancia y la juventud* actúa como vehículo lógico para imbuir a los estudiantes ideas relacionadas con la comparación intercultural, con lo que quizá se logre también mejorar las relaciones entre los pueblos. Por ejemplo, al advertir las características concretas de la educación infantil europea en la era preindustrial que no se daban en la vida familiar colonial norteamericana, y tomar nota de observaciones de origen europeo sobre los niños norteamericanos, los alumnos podrán formarse una idea del carácter norteamericano. Análogamente, la comparación de informes sobre las medidas de protección de la infancia en la Europa y la Norteamérica contemporáneas les permitirá hacerse una idea más clara de las diferencias entre los gobiernos. Aunque *La historia de la infancia* se limita a presentar comparaciones de las experiencias norteamericana y europea, sin hacer hincapié en ellas, alentará a los alumnos a plantearse otras comparaciones interculturales.

---

(5) Joseph Kett, *Rites of Passage: Adolescence in America, 1790-Present*, Basic Books, Nueva York, 1977, p. 3.

(6) Véanse los números de octubre y diciembre de 1980 de *American Historical Review*.

(7) Basic Books, Inc., Nueva York, 1968.

Además de animar a los alumnos a pensar en el pasado, el estudio de la historia de la infancia puede ayudarles a aplicar lo que hayan aprendido (8). Aunque es posible que Alfred North Whitehead exagerase al afirmar que «la única utilidad del conocimiento del pasado es la de prepararnos para el presente» (9), la utilidad es una justificación importante de la enseñanza de la historia. El conocimiento del trasfondo histórico de las cuestiones actuales podría ayudar a los adultos y preadultos a hacer frente a los problemas de la infancia y la adolescencia en la sociedad occidental moderna. El estudio de las variaciones sufridas por el papel del niño en la sociedad y de las vacilaciones en la actitud de los adultos ante él, debe situar al alumno en mejor posición de juzgar las decisiones contemporáneas en relación con la familia (10). Tal como señalaba Alan Brownsword.

«La historia, al igual que toda la educación, debe modificar (o al menos ayudar a hacerlo) el modo en que una persona se considera a sí misma y al mundo que le rodea. Ha de facilitarle medios inagotables para averiguar dónde está y dónde le gustaría estar. Debe permitirle un conocimiento más completo de toda la gama de alternativas que se le ofrecen, y ayudarle a determinar cuáles son las apropiadas en su caso. Puede dotarle de destrezas intelectuales y emocionales útiles para toda la existencia» (11).

De hecho, muchos historiadores consideran que el conocimiento de los niños y de la infancia es «una clave importante para lograr un futuro más controlado y racional» (12). Es posible que, al estudiar la historia de la infancia, los alumnos empiecen a comprender que los historiadores no sólo disfrutaban de su disciplina por la estimulación intelectual a ella inherente, sino que se sienten igualmente atraídos por su aplicabilidad.

«Si logramos hacer evidente la interpenetración de pasado y presente, el norteamericano medio no sólo tendrá un concepto más sólido

---

(8) A pesar de los numerosos cambios experimentados por el currículo en Estados Unidos en los últimos veinte años, todavía en enero de 1981 una experta en educación podía afirmar que, hoy en día, los alumnos de enseñanza secundaria «ignoran que las escuelas podrían ayudarles en su intento de descubrir un sentido a la vida dedicando su mente a una reflexión crítica...». Barbara Finklestein, «Private Conflicts in Schools: The Sabotage of Educative Possibilities», *Phi Delta Kappan*, 62, enero 1981, p. 328.

(9) Alfred North Whitehead, *The Aims of Education and Other Essays*, MacMillan Company, Nueva York, 1929, p. 3.

(10) Además, «es responsabilidad del educador cerciorarse de que las condiciones que se dan en la experiencia presente se utilizan como fuentes de problemas... (y estimular al alumno) a una búsqueda activa de información y de ideas nuevas». John Dewey, *Experience and Education*, MacMillan Company, Nueva York, 1938, p. 79.

(11) Alan W. Brownsword, «Doing History: A Skills Approach», *The History Teacher*, VI, febrero 1973, p. 266.

(12) Bernard Wisby, *The Child and the Republic: The Dawn of Modern American Child Nature*, University of Pennsylvania Press, Filadelfia, 1968, p. 8.

de nuestro trabajo como historiadores, sino una idea más vívida, útil y compleja del pasado de Norteamérica..., ya que todos vivimos en el pasado y el pasado vive en todos nosotros. La historia norteamericana nos enseña a comprender de dónde procedemos y quiénes somos; pero, además, al interesarse por los valores nos ayuda también a determinar a dónde queremos ir» (13).

Eric Rothchild, profesor de enseñanza secundaria, señalaba que los alumnos de este nivel responden por lo general muy positivamente a los cursos de psicología y sociología; considera que la historia de la infancia tendría un atractivo semejante y les animaría a estudiar historia tanto en la enseñanza secundaria como en la universitaria (14). Por ejemplo, los alumnos preocupados por la crisis de identidad que sufren a menudo los adolescentes en la sociedad contemporánea podrán entender mejor tal confusión si se sitúa en su contexto histórico. Un examen de la historia de la juventud revela factores que originaron su aislamiento en la primera parte del siglo XX y alteraron la actitud de los adultos ante ella, lo que hizo que se acentuara la introspección. Además, las opciones de que disponen los adolescentes modernos reflejan y fomentan su papel moderno de consumidores, en lugar del papel de productores que tradicionalmente tenían.

Por mucho que sea una motivación útil para la enseñanza, la relevancia no sirve como justificación exclusiva de un desarrollo curricular responsable. Del mismo modo que los textos de ciencias deben actualizarse para corregir conceptos erróneos y aportar conocimientos nuevos, los textos de estudios sociales deben reflejar las investigaciones históricas actuales. Hace tan sólo diez años, un experto comentaba: «Los historiadores norteamericanos se han olvidado prácticamente del niño norteamericano y de su familia. Este olvido es tan grave como cualquier otro cometido al escribir la historia de Norteamérica» (15). La mayoría de las investigaciones sobre la historia de la infancia y la juventud se han realizado en la última década. Las monografías y artículos en revistas que hoy se publican compensan la anterior falta de atención a este importante tema (16), y son una demostración del éxito y las posibilidades del estudio histórico amplio de la experiencia de la infancia, las actitudes de los adultos ante los niños y la interacción entre niños y

---

(13) Carl Degler, «Remaking American History», *Journal of American History*, 67, junio 1980, p. 24-25.

(14) «Teaching Social History to High School Students». Reunión de la American Historical Association, diciembre 1980.

(15) Richard L. Rapson, *The Cult of Youth in Middle-Class America*, Heath and Company, Lexington, Massachusetts, 1971, p. 7.

(16) El interés investigador indujo a la fundación de *The History of Childhood Quarterly*, hoy *The Journal of Psychohistory*; *The Journal of Social History*, *The Journal of Interdisciplinary History*, *The Journal of Family History* y *The Journal of Marriage and Family* también aportan información e intuiciones útiles.

sociedades. En las primeras obras históricas sólo se citaba a niños y jóvenes concretos al comentar los movimientos de reforma; sin embargo, los historiadores, a menudo, sólo se interesaban por las instituciones, tales como las escuelas u organismos asistenciales, que se ocupaban de ellos (17). Las investigaciones más recientes que han contribuido a *La historia de la infancia y la juventud*, rectifican tal limitación al examinar una variedad más amplia de facetas de la experiencia infantil, y analizar los efectos de las actitudes de los adultos hacia los niños y los jóvenes.

El estudio de la historia de la infancia es una empresa de envergadura, no sólo porque niños y jóvenes supongan una proporción bastante amplia de la población, cuantitativamente hablando (18), sino porque ocupan cualitativamente una posición importante como dirigentes de la próxima generación. Como ya se ha indicado, la juventud ha atraído la atención y el interés de los adultos. «La posición singular de la juventud en nuestra sociedad invita inevitablemente a juicios y evaluaciones para los que se precisa cierta perspectiva histórica» (19). Así pues, es lógico que se considere la historia de la infancia un empeño importante, aunque en otra época no se reconociera como campo de estudio histórico. «Un segmento tan amplio y decisivo de la existencia humana no debe permanecer siempre arrinconado y olvidado por quienes tienen la misión de recuperar el pasado de la humanidad» (20).

Por consiguiente, el estudio de la historia de la infancia y la juventud puede suscitar interés por la historia, ayudar a los alumnos a comprender su herencia, potenciar la percepción de los problemas actuales y animar a los jóvenes a meditar sobre un aspecto importante de su propio futuro, así como sobre la infancia de sus hijos.

## LA INFANCIA EN LOS TEXTOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Un último argumento en favor de la elaboración de un currículo sobre la historia de la infancia y la juventud para enseñanza secundaria es que los libros de texto tradicionales hacen caso omiso de este tema, al igual que de otros de la historia social. Un repaso a los textos de historia de uso actual en la enseñanza secundaria muestra que, en general, sólo se habla de los niños en unos cuantos párrafos dedicados a las tareas agrícolas de los antiguos

---

(17) John Gillis, «Youth in History: Progress and Prospects», *Journal of Social History*, 7, invierno 1974, p. 201.

(18) «El grupo de edad de 13 a 21 años, a pesar de suponer una parte cada vez menor de la población total, todavía comprende unos 32 millones de personas» en Estados Unidos. Frank Trippett, «The Young: Adult Penchants and Problems», *Time*, 6 de abril de 1981, p. 84.

(19) Kett, p. 7.

(20) Lloy de Mause, director, *The History of Childhood*, Harper and Row, Nueva York, 1974, p. 7; trad. *Historia de la Infancia*, Alianza, Madrid, 1982.

colonos, en referencias esporádicas a la escolarización y en descripciones someras de las condiciones de trabajo de los menores y de la legislación resultante.

Es difícil obtener estadísticas sobre la utilización de libros de texto, por lo que no podemos hacer un estudio detenido de los manuales que se emplean actualmente. La encuesta oficial más reciente (21) indica que *Rise of the American nation* (Todd/Curti) y *History of a Free People* (Bragdon/McCutchen) son los textos de historia de Norteamérica de uso más frecuente en los niveles 10-12; en ninguno de los dos aparece información sobre la historia de la infancia y la juventud (22). En los textos repasados, las únicas referencias a la infancia se centraban en el trabajo infantil y la reforma educativa. *Viewpoints: The American Cities*, de Joseph Lelyveld y Charlayne Hunter (Mineápolis: Winston, 1972), sí contiene artículos sobre la juventud contemporánea, pero carece de referencias al trasfondo histórico. Aunque autores y editores de libros de texto han incluido más información relativa a otros grupos, como negros y mujeres, los niños han quedado casi totalmente al margen.

La sociología y la psicología han introducido tradicionalmente a los alumnos de enseñanza superior en cuestiones relacionadas con la infancia. No obstante, los libros de psicología actuales no contienen conceptos relativos a la historia de la infancia. Los cursos de psicología que se imparten en la enseñanza secundaria brindan información sobre desarrollo infantil, desarrollo de la personalidad, psicoanálisis y otras teorías psicológicas, pero no ofrecen una perspectiva histórica. El escritor de libros de texto Keith Melville ha elaborado un texto de sociología excelente que suscita amplias reflexiones sobre los temas actuales relacionados con la infancia. Sin embargo, apenas facilita información histórica pertinente, salvo por un esbozo de las tendencias surgidas en la educación de los niños desde 1990. Aunque comenta aspectos relacionados con la decisión de si tener hijos o no y con la maternidad moderna, no hace referencia a los antecedentes históricos en materia de educación infantil para comprobarlos con las condiciones actuales (23).

*La historia de la infancia y la juventud* no pretende sustituir a los libros

---

(21) Véase Iris R. Weiss, *Report of the 1977 National Survey of Science, Mathematics and Social Studies Education*, Center for Educational Research and Evaluation, Triangle Park, Carolina del Norte, marzo 1978 (patrocinado por la National Science Foundation).

(22) Sin embargo, incluso este estudio era insuficiente. La muestra era pequeña (490 clases) y otro gráfico del estudio mostraba que sólo en el 7 por 100 de ellas se utilizaba la versión de Todd/Curti. En resumen, es muy difícil determinar el uso. Entre los libros de texto existentes que examinamos figuran: Henry W. Bragdon y Samuel P. McCutchen, *The History of a Free People*, MacMillan Co., Londres, 1969; Melvin Schwartz y John R. O'Connor, *The New Exploring American History*, Globe Book Co., Nueva York, 1974; Sol Holt y John R. O'Connor, *The New Exploring World History*, Globe Book Co., Nueva York, 1977, y Allen Weinstein y R. Jackson Wilson, *Freedom and Crisis: An American History*, Random House, Nueva York, 1974.

(23) Keith Melville, *Marriage and Family Today*, Random House, Nueva York, 1980.

de texto convencionales, sino que debe considerarse fundamentalmente un complemento útil de los cursos de historia norteamericana y europea (o ambas) existentes, así como de los de desarrollo infantil. De hecho, el conocimiento de otros tipos de historia potenciará una verdadera comprensión de la historia social, aunque no sea imprescindible para lograrla. De modo inverso, es posible potenciar la historia tradicional mediante la incorporación de conocimientos relacionados con la infancia y la juventud.

Dada la intención de *La historia de la infancia y la juventud* de hacer llegar a los alumnos de segunda enseñanza las últimas investigaciones, expresadas en forma comprensible, el contenido lo determinaron en gran medida las aportaciones de los principales especialistas de la disciplina. Aspectos pertinentes de la experiencia vital del niño guiaron la búsqueda de información relevante: se utilizó un enfoque que llevara desde la cuna hasta la actuación profesional. No obstante, *La historia de la infancia y la juventud*, un currículo orientado conceptualmente, no se limita a una mera descripción del trabajo, los juegos y el aprendizaje de los niños a lo largo de la historia, sino que explica además las fuerzas que han influido en la experiencia vital infantil, y el papel de niños y jóvenes en la sociedad. Entre esas «fuerzas» destacan las actitudes de los adultos hacia los niños, las influencias institucionales y la repercusión de fenómenos más amplios, como la industrialización.

El marco cronológicamente utilizado en *La historia de la infancia y la juventud* es igual al manejado por muchos historiadores sociales (24), por lo que resulta apropiado para los fines de este currículo. La historia social permite un enfoque menos rígido que la política, ya que su estructura surge del estudio de las modificaciones en punto a las experiencias y actitudes. Esta maleabilidad contribuye a una cierta vitalidad, que contrasta con la inflexibilidad del enfoque característico por períodos. El marco de *La historia de la infancia y la juventud* no sólo concuerda con las pautas marcadas por los historiadores, sino que refleja los cambios operados en la experiencia infantil (y sus responsables) en congruencia con la evolución global de la sociedad. De este modo, los alumnos averiguarán, por ejemplo, que la industrialización no sólo fomentó la urbanización y la inmigración, sino que supuso oportunidades y limitaciones nuevas para niños y jóvenes. Gracias a las lecciones de historia social, los alumnos podrán apreciar las divergencias de experiencia vital derivadas de las diferencias geográficas y de clase. Por último, la organización adoptada facilita la incorporación de conocimientos de historia social a los cursos de historia de Europa y Norteamérica ya establecidos. La división en períodos es intencionadamente flexible, puesto que no es posible aislar ni situar en fechas determinadas los cambios de actitud.

---

(24) Véase, por ejemplo, Peter N. Stearns, *European Society in Upheaval: Social History Since 1750*, segunda edición, MacMillan Company, Nueva York, 1975.

En consecuencia, los límites cronológicos que a continuación se indican han de considerarse meramente orientativos:

- Período preindustrial: 1630-1780.
- Período industrial precoz: 1780-1870.
- Período industrial maduro: 1870-1930.
- Período industrial avanzado: 1930-1980 (y el futuro).

*La historia de la infancia y la juventud* contiene cinco lecciones de cada una de las cuatro unidades cronológicas. En esas veinte lecciones se describen: (1) las condiciones pertinentes de la sociedad y las características y los problemas más importantes de la infancia durante ese período; (2) los cambios demográficos importantes, incluidas la mortalidad infantil y las mejoras sanitarias; (3) las actitudes de los adultos ante los niños; (4) el enfoque de la educación infantil y la experiencia vital de los niños; (5) la educación y sus efectos; (6) la juventud, y (7) una síntesis de los temas de la unidad y proyecciones al futuro. Los temas y materiales incluidos en el currículo se seleccionaron teniendo en cuenta su aportación a la enseñanza de los conceptos esbozados en las tablas de las páginas siguientes.

## UNIDAD I: PERIODO PREINDUSTRIAL

Lección	Tema	Conceptos
Uno.	Primera infancia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Papel económico de los hijos.</li> <li>— Mortalidad alta.</li> <li>— Falta de supervisión.</li> <li>— Trabajo en edad temprana.</li> </ul>
Dos.	Niñez.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Infanticidio no infrecuente.</li> <li>— Excesivo encariñamiento de los padres.</li> <li>— Nodrizas, enfajado.</li> <li>— Disciplina estricta: quiebra de la voluntad del niño.</li> <li>— Falta de la ayuda de «expertos».</li> </ul>
Tres.	Evolución a la edad adulta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Ausencia de una juventud <i>definida</i>.</li> <li>— Aprendizaje a edad precoz: formación en destrezas, hábitos, modales y educación.</li> <li>— Matrimonio cerca de los 30 años.</li> <li>— Expansiones juveniles escasas y estructuradas.</li> <li>— El matrimonio simboliza el paso a la edad adulta.</li> </ul>
Cuatro.	La infancia en Norteamérica y Europa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Norteamérica: más relajada, menos enfajado o empleo de nodrizas, menor alejamiento.</li> </ul>
Cinco.	El preludeo a la era industrial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Ventajas e inconvenientes de la infancia preindustrial.</li> </ul>

## UNIDAD II: PERIODO INDUSTRIAL PRECOZ

Lección	Tema	Conceptos
Uno.	Niños en transición.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Nuevas oportunidades.</li> <li>— Influencia de la Ilustración.</li> <li>— Se doblaga la voluntad del niño en vez de quebrarla.</li> <li>— Diferencias entre la clase media y la obrera.</li> </ul>
Dos.	La moralidad de la clase media configura las prácticas relativas a la infancia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Insistencia en la atención materna.</li> <li>— Se dedica más tiempo a los niños.</li> <li>— Mejor salud.</li> <li>— La clase media alienta la educación moral.</li> <li>— Más juguetes, educación.</li> </ul>
Tres.	Trabajo de los menores en la clase obrera.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Los niños de clase obrera trabajan a edad temprana.</li> <li>— Condiciones laborales y de vida deficientes.</li> <li>— Menos control de la juventud por los padres.</li> <li>— Funciones familiares de las empresas.</li> <li>— Ventajas e inconvenientes del trabajo de los menores.</li> </ul>
Cuatro.	Juventud.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Aumento del número de jóvenes.</li> <li>— Más independencia.</li> <li>— Más preocupación adulta por los jóvenes.</li> <li>— Fricciones entre clases.</li> </ul>

### UNIDAD III: PERIODO INDUSTRIAL MADURO

Lección	Tema	Conceptos
Uno.	Siglo del niño.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Mejora de las condiciones sanitarias.</li> <li>— Aumento del papel emocional.</li> <li>— Ventajas e inconvenientes de los cambios en la infancia.</li> </ul>
Dos.	¿Niño mecánico?	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Mayor preocupación por el crecimiento físico, intelectual y psicológico.</li> <li>— Más consejos educativos, aunque fluctuantes entre el enfoque permisivo y el restrictivo.</li> </ul>
Tres.	Los niños y el Estado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Los «apóstoles de la infancia» intentan mejorar las condiciones de la clase obrera.</li> <li>— La educación obligatoria hasta la escuela secundaria suprime el trabajo de los menores.</li> <li>— Mayor intervención estatal encampos antes competencia de la familia.</li> </ul>
Cuatro.	Adolescencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Reconocimiento de la adolescencia como fase independiente.</li> <li>— Preocupación extrema de los adultos por los jóvenes, sobre todo en las ciudades.</li> <li>— La escuela separa a los jóvenes de los adultos.</li> <li>— Consideración de la adolescencia como época de emociones turbulentas.</li> </ul>
Cinco.	Cultura juvenil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Más tiempo con los compañeros.</li> <li>— Consideración de la escuela y el tiempo libre como preparación para el trabajo.</li> <li>— Fomento de la competencia por los adultos.</li> </ul>

#### UNIDAD IV: SOCIEDAD INDUSTRIAL AVANZADA

Lección	Tema	Conceptos
Uno.	Evolución constante de la infancia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Explosión de la natalidad y sus efectos.</li> <li>— Incertidumbre sobre el mejor enfoque de la educación infantil.</li> </ul>
Dos.	Educación de los niños.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Insistencia en la formación intelectual precoz.</li> <li>— Consejos contradictorios.</li> <li>— Más madres trabajadoras, desahogo económico, -mayor intervención de los padres.</li> </ul>
Tres.	¿La juventud en el poder? Estudio de un caso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Contestación juvenil de los años 60.</li> <li>— Preocupación juvenil por las metas profesionales en los años 70.</li> <li>— Efecto de la infancia en el comportamiento adulto.</li> </ul>
Cuatro.	Los jóvenes en la sociedad contemporánea.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Presión para un crecimiento social rápido.</li> <li>— Descenso aparente del rendimiento académico.</li> </ul>
Cinco.	La infancia en perspectiva: del pasado al futuro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Diferencias entre la infancia europea y la norteamericana.</li> <li>— Resumen y proyección hacia el futuro.</li> </ul>

# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

ESTUDIO SOBRE INTEGRACION, COMPORTAMIENTO,  
PARTICIPACION, GRUPOS Y LIDERAZGO DE LOS  
UNIVERSITARIOS DE LOS DOS PRIMEROS CURSOS  
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS  
Y EMPRESARIALES DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

M.<sup>a</sup> DE LOS ANGELES GIL ESTALLO (\*)

## INTRODUCCION

Finalizado el curso 1982-83 un grupo de alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Barcelona decidió seguir un seminario sobre las principales cuestiones que se habían tratado en la asignatura «Economía de la Empresa (Organización y Administración)», correspondiente al segundo curso de dicha Facultad.

Iniciamos el seminario en octubre de 1983. En principio, estudiamos algunas cuestiones teóricas referidas a toma de decisiones, motivación, liderazgo, relaciones entre grupos, etc. Cuestiones que nos condujeron a plantearnos cómo se integran las personas en las organizaciones. Dada la preocupación de los alumnos que formaban el grupo respecto a su futuro profesional, pensamos analizar la integración de los universitarios recién licenciados en el mundo profesional. Puesto que por el momento no contábamos con los medios para realizar el estudio y vista la problemática que presentan los alumnos en los primeros cursos de facultad, iniciamos nuestras investigaciones respecto a éstos.

Es decir, nos preocupó cómo se podía integrar al recién licenciado en el mundo profesional, pero, realmente ¿no nos acompaña siempre la problemática de integración? Desde que nacemos estamos inmersos en las organizaciones mas ¿cómo nos adaptamos a cada una de ellas?

Teníamos hace tiempo, desde que nos dedicamos a la docencia universitaria, una preocupación: los alumnos de los primeros cursos, sobre todo los de segundo, presentan desorientación, dudas, inadaptación, malos resultados... cuando en primero la mayoría de ellos habían hecho un curso satisfactorio e incluso su ilusión se mantenía al iniciar el segundo curso. Los primeros

---

(\*) Profesora de Organización de Empresas de la Universidad de Barcelona.  
Revista de Educación, núm. 281 (1986), págs. 243-292.

exámenes parciales empiezan a dar al traste con lo que parecía iniciarse como una buena carrera.

La iniciación (primer curso) en economía no es difícil, pero el segundo año supone —como en toda formación profesional— saber subir poco a poco un peldaño que adentra en un conocimiento más especializado y profundo ¿Se confía el alumno demasiado y cuando reacciona es tarde (final de curso)? ¿Ha perdido los hábitos de estudio anteriores a su entrada en la universidad? Todas éstas y más preguntas nos las repetimos año tras año. (Compañeros de otras facultades e incluso profesorado de segundo de BUP me hablan de la misma problemática y quizá... ¿no se le presenta dicha problemática a los mismos adultos en su vida privada y en la profesional?).

Nuestro trabajo tiene como fin mostrar a partir de las entrevistas realizadas cómo —a pesar de que la persona elige sus estudios, manifiesta tener vocación, presenta unas motivaciones, un deseo de participación, no es dirigido, ni sometido a liderazgos— en buena medida no logra integrarse. La muestra —300 alumnos—, dado el número de los matriculados en los dos primeros cursos (mil ochocientos en primero y mil doscientos en segundo, aproximadamente), no deja de recoger para todas las variables independientes todas las posibilidades allí establecidas.

Sería interesante tomar un grupo de alumnos y seguirlo a lo largo de la carrera. Pensamos que los resultados no diferirían de los aquí alcanzados. La problemática se repite.

Nos preocupa la actitud del alumno frente a la organización-facultad. Nuestro objetivo es, por tanto, estudiar muy en particular la integración del alumno en la misma.

Para ello se redactó un cuestionario, que no sólo consideró aspectos de integración, sino también de comportamiento y participación, para los cursos: primero y segundo de la facultad. El de segundo se amplió con aspectos sobre grupos formales e informales y liderazgo (Véase anexo).

El grupo de trabajo estuvo formado por: Xavier Buyse Mayench, Xavier Triado Ivern y Manuel Cadena Romero.

La encuesta y su misma realización pretenden analizar y describir las variables consideradas, sin pretender una predicción a partir de los datos obtenidos.

En el presente artículo, presentamos un resumen de todo el estudio, que además de comprender un análisis más pormenorizado por grupos y por edades recoge todas las tabulaciones realizadas.

Agradecemos a los profesores Alfons Barceló, Anna Alabart y Francisco Bosch las observaciones y sugerencias que hicieron a nuestro primer manuscrito.

## METODOLOGIA

La encuesta se realizó a finales del mes de febrero y principios de marzo del año 1984 en cuatro grupos de la mañana, de un total de seis, de primero, y en cuatro de segundo, y en dos de la tarde, de tres, en primero y en dos de segundo. Esto es, en seis grupos de primero, de los nueve, y en la totalidad de los de segundo.

En cada uno de ellos se eligió aleatoriamente a 25 alumnos; así pues, el número total de entrevistados fue de 150 en cada curso. Restricciones materiales y humanas nos hicieron desechar el análisis de todo el universo. Pese a las gestiones realizadas nos fue imposible disponer de un ordenador.

Las encuestas se hicieron al inicio o al final de la clase de acuerdo con los profesores del Departamento de Economía de la Empresa a los que se les solicitó y que amablemente nos cedieron parte de su tiempo.

La encuesta, como se verá en las páginas que siguen, se ha tratado por partes.

La información de la primera parte —preguntas 1 a 4 del cuestionario— se resume en el tercer punto del presente artículo bajo la rúbrica «Identificación de la muestra». Se recogen: el curso, el grupo, el sexo, la edad y la procedencia: institución en la que realizaron sus estudios previos a los universitarios, estudios previos y procedencia geográfica del total de la muestra entrevistada; y se analizan las diferencias entre los dos cursos: primero y segundo.

La segunda parte corresponde a las cuestiones de «integración y motivación» —preguntas 5, 6 y 7A)—. A saber: ¿Te integraste fácilmente en el ambiente universitario? ¿Te ayudó tu procedencia a integrarte en la universidad? y ¿Escogiste Económicas y Empresariales por vocación?

«Otras motivaciones» —7B)— se ha considerado aparte de las tres anteriores por ser diversa su tabulación.

Una tercera parte es la denominada «perfil de integración y comportamiento», esto es, de la pregunta 8 a la 14, a excepción de la 14 b), cuyas respuestas se recogen al finalizar las descripciones del perfil de los alumnos de primero y de segundo.

Dentro del perfil de integración y comportamiento se consideran las preguntas relativas a conformidad, imagen, responsabilidad, normas, claridad y apoyo, y participación.

La última pregunta del cuestionario, sobre los «criterios por los que te mueves para asistir a clase» se analiza globalmente en el punto 3.5.

La parte del cuestionario, que sólo contestaron los alumnos de segundo, se tabuló por grupos: mañana y noche. Se han considerado tres partes diferenciadas, tal y como se proponía en el propio cuestionario: grupo formal, grupo informal y liderazgo.

Por último, se recogen brevemente las conclusiones del estudio realizado.

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS GLOBALES

Los cuestionarios contestados correspondieron exactamente a 139 alumnos de primer curso, es decir, el 92,7 por 100 de los elegidos como muestra. De los 139, 91 son alumnos de la mañana y el resto —48— son alumnos que asisten a clase por la tarde. En segundo, de los 150 cuestionarios distribuidos —al igual que en primero— contestaron 141, el resto —46— corresponden a grupos de la tarde.

### 1. *Identificación de la muestra.*

- De un total de 280 alumnos que respondieron el cuestionario, el 62,2 por 100 fueron hombres, el 37,1 por 100 mujeres y dos no contestaron esta cuestión. Mientras que en los grupos de primero-mañana la muestra estaba repartida entre hombres y mujeres, con ligero predominio de aquéllos, en los grupos de noche los hombres representaban el 77,1 por 100; en los grupos de segundo el 60 por 100 eran hombres por la mañana y el 69,6 por 100 por la noche.
- Más del 50 por 100 de los encuestados tenía de 18 a 19 años y casi un 35 por 100 de 20 a 21. El mayor número de alumnos superior a estas edades asiste a segundo noche, un 50 por 100 de los encuestados. Las mujeres son un poco más jóvenes.
- La mayoría de alumnos provienen de colegios, el 38,6 por 100, y de institutos el 36 por 100; en total 209 alumnos de los 280 encuestados; un 8,9 por academias, el 1,1 por 100 del Liceo Francés, el 0,4 no contesta y un 15 por 100 de lo que llamamos segunda procedencia: mayores de 25 años, escuelas técnicas, Esade, otras facultades y Escuela Universitaria de Enfermería. Destaca la procedencia de colegios entre las mujeres, y entre los hombres la segunda procedencia —el 16,7 por 100—; siendo para las mujeres este porcentaje del 12,6 por 100.

Al igual que en primero (43 por 100), los alumnos de segundo-mañana provienen en su mayor parte de colegios, el 50,5 por 100, y los de noche de institutos —30,8 y 47,8 por 100, primero y segundo, respectivamente—. De segunda procedencia, en segundo, había un 5,2 por 100 por la mañana y el 18,1 por la noche, mientras que en primero estos porcentajes alcanzaban el 17,6 y el 33,3 por 100, respectivamente.

- Previamente a su ingreso en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, han cursado ciencias el 70,3 por 100, el 19,3 por 100 mixto, el 5,3 por 100 letras, el 1,1 por 100 en el Liceo Francés la sección de Económicas, el 0,4 por 100 letras y mixto y el 3,6 por 100 no contesta. Por tanto, los alumnos han cursado, antes de su entrada en la Facultad, ciencias, mixto y letras mayoritariamente y por este orden en todas las tabulaciones efectuadas.

- Proceden de Barcelona el 60,4 por 100, de su provincia el 18,9 por 100, del resto de Cataluña el 12,1 por 100, de otras el 3,6 por 100 y el resto no contesta.

Se podría destacar que el 70 por 100 de las alumnas de primero-mañana provienen de Barcelona. De la provincia provienen más del 20 por 100 de los alumnos de primero, siendo más alto este porcentaje en los hombres y estando 9 y 10 puntos por debajo para las alumnas de mañana y noche, respectivamente. Del resto de Cataluña provienen el 14 por 100 de los alumnos de primero-mañana y el 10 por 100 de los de noche.

En segundo, proceden igualmente la mayoría de Barcelona, si bien los alumnos de mañana proceden en segundo lugar del resto de Cataluña (pesan más las mujeres, un 21,1 por 100), mientras que en segundo lugar los de noche proceden de la provincia de Barcelona, el 21,7 por 100.

## 2. Integración y motivación.

Aclararemos, antes de exponer los resultados, algunos conceptos.

Entendemos por integración el proceso de unión de dos o más individuos en un elemento totalizador, esto es, una situación de consenso social que se produce por la adhesión generalizada de los miembros de una comunidad a los valores básicos de una sociedad (en nuestro caso y en concreto, la facultad), comportamientos mínimos que hacen viable que el sistema social funcione correctamente.

La motivación, por su parte, refleja el deseo de una persona de satisfacer ciertas necesidades, causa o razón que mueve a algo.

Y, por último, entendemos por vocación, la inclinación a elegir, en este caso una carrera.

Veamos los resultados que se obtuvieron.

- El 81,6 por 100 de los encuestados manifiestan haberse integrado fácilmente en el ambiente universitario; para las alumnas este porcentaje alcanza el 78,8 por 100. Los alumnos de primero-noche alcanzan, para ambos sexos, más del 90 por 100; mientras que los alumnos de segundo-mañana están 6,2 puntos por debajo del porcentaje del total de alumnos y las mujeres de segundo-noche están 25 puntos porcentuales por debajo del promedio global de las mujeres.
- El 46 por 100 de los hombres afirma que su procedencia les ayudó a integrarse en la facultad y un 49,4 por 100 que no, mientras que para las mujeres el porcentaje afirmativo alcanza el 58,7 por 100 y el negativo el 36,5. No contestaron el 4,6 y el 4,8 por 100, respectivamente.

El sí en primero alcanzó el 39,6 y el 62,8 por 100 para los hombres y para las mujeres de la mañana, respectivamente; el no un 52 y un 32,6 por 100; y no

contestaron el 8,4 por 100 de los hombres y el 4,6 por 100 de las mujeres. Para los de la noche, la contestación difiere. Los hombres manifiestan que su procedencia les ayudó (59,5 por 100), mientras que el 70 por 100 de las mujeres se decide por el no.

En segundo, las respuestas difieren por sexos. Mientras los hombres se manifiestan mayormente por el no —50,8 por 100 para los de la mañana y 56,3 por 100 para los de la noche—, las mujeres lo hacen por el sí —65,8 por 100 las de la mañana y el 46,2 para las de la noche—. No constatan el 15,4 por 100 de las mujeres que asisten a clase por la noche; el 6,2 por 100 de los hombres de los grupos nocturnos y el 1,8 por 100 de los diurnos.

- La vocación en la elección de carrera no aparece con claridad, pues sólo se manifiestan afirmativamente el 63,8 por 100 de los hombres y el 52,9 por 100 de las mujeres. Algunos de estos alumnos nos contestarán que otra motivación es la salida profesional. El 31,0 por 100 de los hombres y el 39,4 por 100 de las mujeres dice no y, por último, no constatan el 5,2 y el 7,7 por 100, respectivamente.

En cuanto a la vocación, ésta es mayor para los alumnos de primero noche; se manifiesta —en este caso— por el sí el 70 por 100 de los alumnos y alumnas, mientras que ese porcentaje ronda el 55 por 100 en los de mañana. A esta cuestión responden no en la mañana el 39,6 por 100 y el 34,9 por 100 de los hombres y de las mujeres, respectivamente. No constatan por la mañana el 6,2 y el 9,3 por 100 de los hombres y de las mujeres; y por la noche el 10,8 por 100 de los hombres.

En segundo, manifiestan tener más vocación los alumnos de la noche —78,1 por 100— y menor vocación las alumnas de noche, 30,8 por 100. Entre los alumnos de mañana, el porcentaje de los que dicen tener vocación asciende al 61,4 por 100 y entre las mujeres al 52,6 por 100. Dicen no tener vocación el 35,1 por 100 y el 39,5 por 100 de los hombres y mujeres de la mañana.

### 3. *Otras motivaciones.*

Pese a que gran parte de los alumnos ha mostrado integrarse fácilmente, que su procedencia les ha ayudado y que escogió Económicas y Empresariales por vocación, a la mayoría de ellos parece haberlos movido la salida profesional; en este sentido se manifiesta el 47,7 por 100 de los hombres y el 51,9 por 100 de las mujeres. La segunda motivación son las sugerencias de otra persona, en este caso los porcentajes son del 21,8 por 100 y del 33,6 por 100, respectivamente. La familia es la más influyente. Por eliminación elige Económicas y Empresariales un 14,9 por 100 de los hombres y el 17,3 por 100 de las mujeres. El ranking es el mismo para los alumnos de primero y de segundo.

Dentro de otras motivaciones citan expresamente: relación con estudios de informática, conciencia social y política, servicios y prestaciones, segunda vo-

cación, y en parte por vocación y por gusto por las matemáticas. No contestaron el 4 por 100 de los hombres y el 9,6 por 100 de las mujeres.

Para los alumnos de primero, los porcentajes son para los hombres de mañana el 45,8, el 27,2 y el 18,8 por 100 para los conceptos apuntados: salida profesional, sugerencias de otras personas y por eliminación. Para las mujeres son del orden del 51,2, 48,7 y 13,9 por 100. A los hombres de la noche los motiva en mayor medida la salida profesional —62,2 por 100— al igual que a las mujeres —70 por 100—; el 10,8 por 100 de los hombres respondieron, asimismo, por sugerencias y por eliminación. El 10,0 por 100 de las mujeres contesta, en segundo lugar, por sugerencias.

Para los alumnos de segundo-mañana los porcentajes respecto a la salida profesional son del 42,1 y del 47,4 por 100 para hombres y mujeres, respectivamente. Estos porcentajes son del 43,8 y del 53,8 por 100 para los alumnos de noche. Como segundo concepto se mantiene las sugerencias de otras personas para los alumnos de mañana, siendo del 36,9 por 100 para los hombres y del 34,2 por 100 para las mujeres; la mayor incidencia proviene de la familia, siendo los porcentajes del 22,8 y del 18,4 por 100 para hombres y mujeres, respectivamente. El concepto por eliminación alcanza para los alumnos de la mañana el 21,1 por 100; este porcentaje es del 30,8 por 100 para las alumnas de noche. El mayor porcentaje de alumnos que no contesta pertenece a segundo-noche (34,3 por 100).

#### 4. *Perfil de integración y comportamiento.*

Hablamos de perfil para referirnos a los aspectos considerados en las cuestiones 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14 del cuestionario y que de alguna manera se refieren a la organización-facultad. Es decir, tratamos de estudiar la apreciación que los alumnos tienen sobre la organización en la que se están integrando en estos dos primeros cursos de carrera e intentamos así evaluar el clima de la organización.

Esta es la propiedad o cualidad del ambiente de la organización que perciben o experimentan los miembros de la misma y que, además influye sobre éstos. En definitiva, se trata de aspectos objetivos e incluso subjetivos que despiertan apetencias en el sujeto, esto es, que lo motivan o pueden llegar a motivarlo.

El clima de la organización es el resumen del «patrón total de expectativas y valores de incentivo que existen en un medio organizacional dado», en palabras de J.W. Atkinson.

A fin de simplificar la representación del «perfil», no hemos considerado a aquellos alumnos que no contestan sobre su sexo. Es decir, distinguimos entre los hombres y las mujeres.

El perfil de los hombres aparecerá en línea y el de las mujeres en puntos. Se

ha escogido para determinar cada punto (1, 2, 3, 4, 5, o «no contesta») el porcentaje mayor de respuestas en el mismo.

Las preguntas relativas a *conformidad* van de nada integrado (punto 1) a muy integrado (punto 5); la referida a *imagen*, de nada (punto 1) a mucha (punto 5); las de *responsabilidad*, de ninguna (1) a mucha (5); las de *normas*, de ninguna (1) a muchas (5); la de *claridad*, de nada a mucha; la de *cordialidad* y *apoyo*, de no (1) a sí (5), y, por último, las concernientes a *participación*, de nada (1) a mucha (5).

— En primer lugar, veamos el grado de *conformidad* de nuestros alumnos.

Los alumnos se consideran integrados, tanto hombres (56,4 por 100) como mujeres (58,6 por 100), en cuanto a sus estudios. Muy integrados la minoría, el 3,4 por 100 de los hombres y el 3,8 por 100 de las mujeres. Los nada integrados ascienden, respectivamente, al 4,5 y al 1,9 por 100.

Los alumnos de primero muestran conformidad con sus estudios, sintiéndose desde muy integrados a integrados el 72,9 por 100 de los hombres de los grupos de mañana, así como el 74,5 por 100 de las mujeres; en los grupos de noche estos porcentajes alcanzan el 64,9 para los hombres y el 60 para las mujeres. Mientras que los alumnos de segundo-mañana se consideran generalmente desde muy integrados a integrados, al mostrar su conformidad en cuanto a estudios en un 85,9 por 100 de los hombres y un 89,5 de las mujeres, los de noche alcanzan el 71,7 y el 61,5, respectivamente.

— Respecto al grupo con el que se relacionan en la clase, se sienten desde integrados hasta muy integrados el 84 por 100 de los hombres y el 86,3 por 100 de las mujeres.

En los grupos de primero, estos porcentajes alcanzan las siguientes cifras: para los grupos de mañana, el 83,3 de los hombres y el 93 de las mujeres, y para los de noche, el 81,1 de los hombres y el 80 de las mujeres, que como hemos dicho se sienten desde integrados a muy integrados.

Los de segundo se sienten desde integrados a muy integrados con el grupo el 91,2 por 100 de los hombres y el 89,5 de las mujeres de los grupos de mañana, los de la noche también lo aprecian así, pero en menores porcentajes: el 75 de los hombres y el 61,5 de las mujeres.

— Respecto a la clase el mayor porcentaje (43,6) para los hombres se sitúa en el punto 2, lo que podríamos llamar poco integrados; para las mujeres se da en el punto referente a integrado, con un 38,4 por 100, siguiéndole a este porcentaje el de poco integrado, con un 34,6 por 100.

Aprecian sentirse desde muy integrados a integrados con la clase el 37,7 por 100 de los hombres y el 51,1 por 100 de las mujeres que asisten a las aulas por la mañana, en primero; y el 40,5 por 100 de los hombres y el 50 por 100 de las mujeres de los grupos de noche.

Los alumnos de segundo-mañana consideran estar poco integrados (40,4

por 100) e integradas (47,4) con la clase; en este último caso predominan los integrados y los poco integrados, tanto en los que se refiere a hombres como a mujeres (téngase en cuenta que en estos primeros cursos el número de alumnos por aula está próximo a los doscientos, es bastante menor en los grupos de noche). Las alumnas de segundo-noche no están conformes respecto a la clase y contestan estar nada integradas el 38,5 por 100 de las encuestadas; el 53,1 por 100 de los hombres se siente poco integrado.

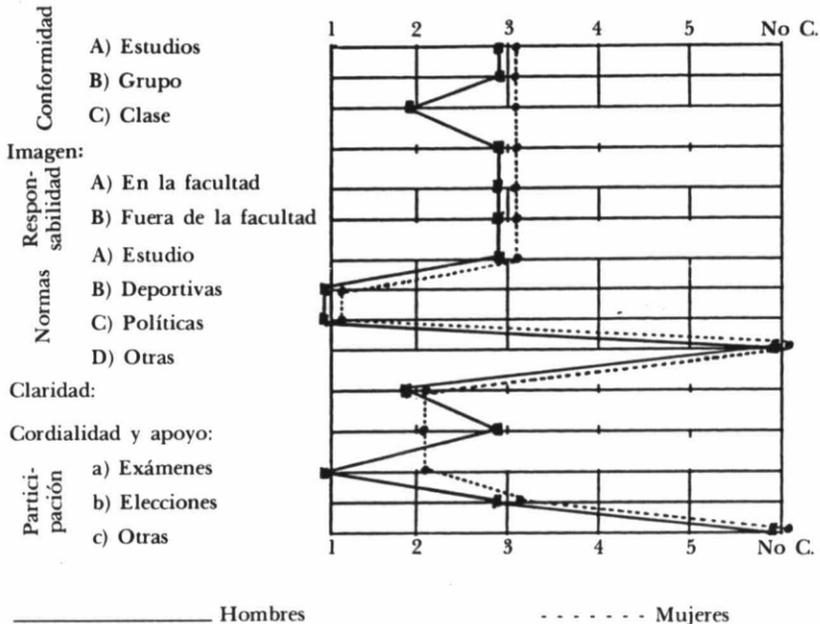
En definitiva, los alumnos se sienten integrados. Con el grupo que se relacionan en la clase se sienten más integrados, pero no es así con la clase.

- La *imagen* que de la universidad se habían hecho los alumnos no difiere de la real para el 37,3 por 100 de los hombres y el 39,5 por 100 de las mujeres. Mientras que la diferencia entre la imagen y la realidad es bastante y mucha para el 48,2 por 100 de los hombres y el 44,2 por 100 de las mujeres.

Como puede verse en los gráficos adjuntos, mientras que para la mayoría no difiere la imagen, para las alumnas de primero-mañana difiere bastante (46,5 por 100), así como para los alumnos de segundo-noche (31,3 por 100 de los hombres y el 30,8 de las mujeres). En este último caso si agregamos el punto 5 (mucho), los porcentajes ascienden, respectivamente, al 53,2 y al 46,1.

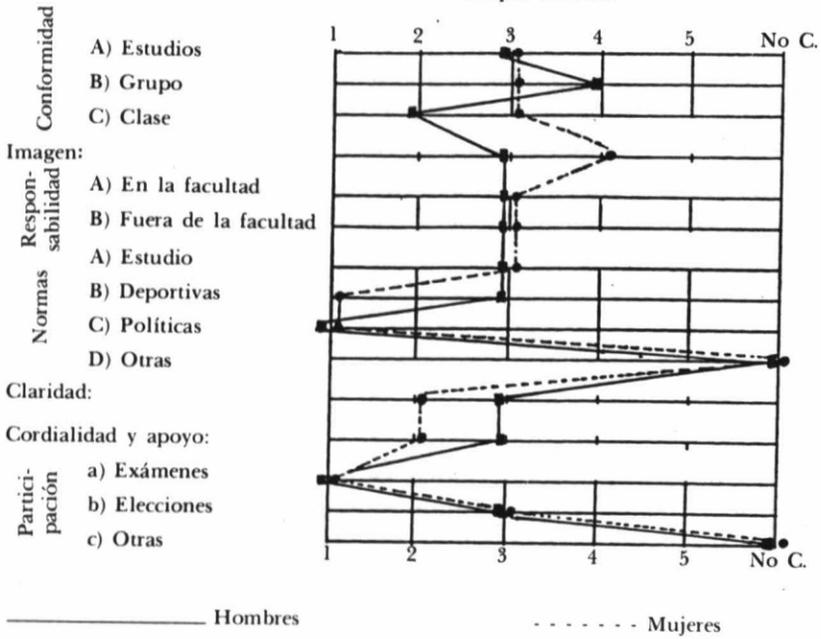
### PERFIL DE LA MUESTRA

Curso: Primero y Segundo Grupo: Mañana y Noche



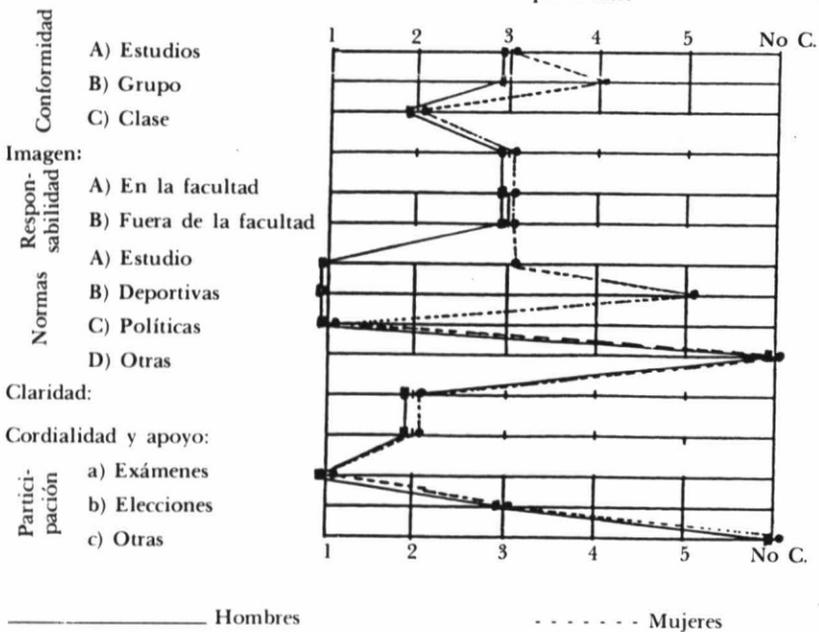
### PERFIL DE LA MUESTRA

Curso: Primero Grupo: Mañana



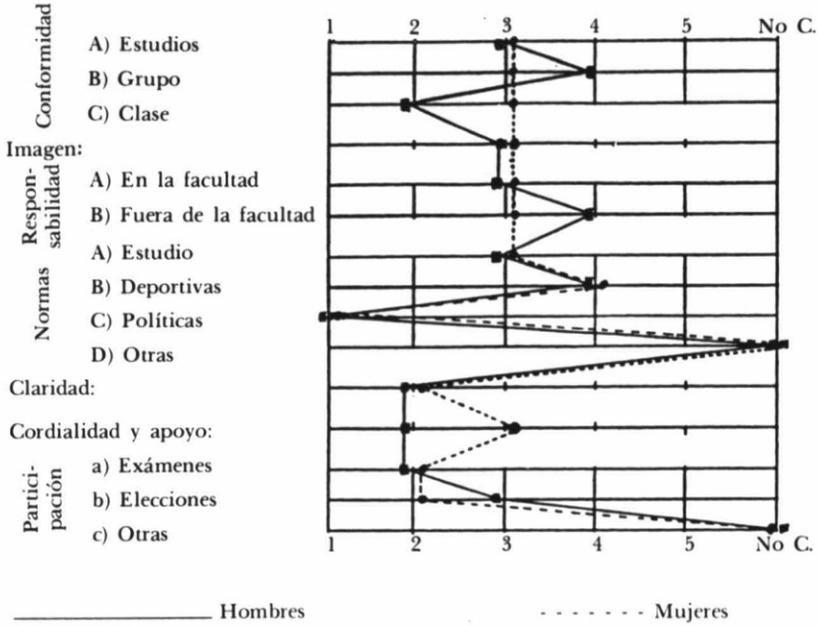
### PERFIL DE LA MUESTRA

Curso: Primero Grupo: Noche



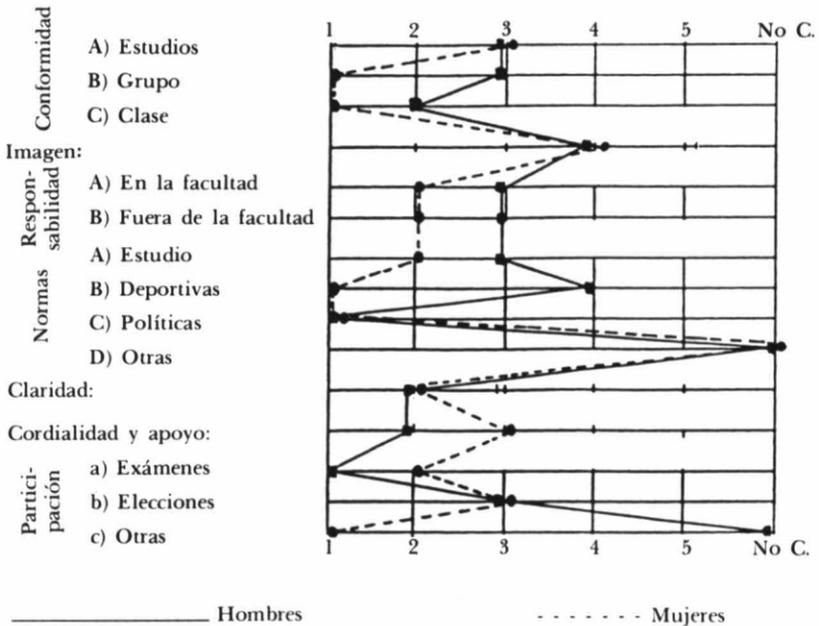
PERFIL DE LA MUESTRA

Curso: Segundo Grupo: Mañana



PERFIL DE LA MUESTRA

Curso: Segundo Grupo: Noche



*Responsabilidad.* Respecto al grado de autonomía que considera tener el alumno para desarrollar sus actividades de estudio en la facultad, creen que es normal el 47,1 por 100 de los hombres y el 57,7 por 100 de las mujeres. Mientras que el porcentaje en este punto disminuye para el concepto fuera de la facultad, pero se incrementa hacia la derecha, es decir, para bastante y mucho, que en total suman el 45,9 por 100 de los hombres y el 45,2 por 100 de las mujeres. La mayor discrepancia respecto al punto central la presentan las alumnas de segundo-noche que, en ambos casos, contestan señalando el punto 2 (poca responsabilidad).

*Normas.* Los alumnos consideran que las restricciones que impone la organización de la facultad a las actividades de estudio, deportivas, políticas y otras se sitúan entre ninguna y normal para los tres primeros aspectos, destacando que para las actividades políticas alcanzan el máximo porcentaje de todo el perfil en el punto ninguna —para el 56,9 por 100 de los hombres y para el 59,5 de las mujeres—; excepción hecha del concepto otras para el punto no contesta. Ha de destacarse que las alumnas de primero-noche opinan que las restricciones en actividades deportivas son muchas en un 50 por 100 de sus respuestas.

Respecto a las cuestiones consideradas en el punto otras, citan mucha restricción, dos, respecto al trabajo, y uno, respecto a la familia.

Dos mujeres consideran que la restricción es bastante respecto al servicio de biblioteca, en cuanto a la dificultad de obtener libros, y cuatro, respecto a actividades culturales. Dos hombres consideran que hay bastantes restricciones humanas. Otros citan que no se controla la calidad pedagógica del profesorado; y una mujer menciona ninguna restricción respecto al trabajo.

- La cuestión 12 está dedicada al concepto de *claridad*, esto es, a si creen que la facultad está bien organizada y que tiene metas definidas claramente. La mayoría de las respuestas se sitúan en el punto 1 (nada) y el 2 (poco); sumando ambas obtenemos para los hombres el 74,0 por 100 de las respuestas y para las mujeres el 69,2 por 100. El punto 5 (mucho) no señala ningún hombre ni ninguna mujer.

Los alumnos de primero-mañana responden en el mismo sentido el 56,3 por 100, situando su mayor número de respuestas (33,3 por 100) en el punto central, esto es, en algo. Los demás alumnos encuestados se manifiestan en el sentido de la mayoría: poco. Así, entre poco y nada contesta el 64,9 por 100 de los alumnos de primero-noche y el 50 por 100 de las alumnas del mismo grupo; los alumnos de segundo-mañana el 89,5, las alumnas el 81,6 por 100, y en los grupos de noche: alumnos (84,4) y alumnas (84,7).

*Cordialidad y apoyo.* Ambas son características de la facultad (de normal a mucho) para el 40,6 por 100 de los hombres y para el 39,3 por 100 de las mujeres. No lo son para más del 55 por 100 de alumnos y alumnas.

Estas son características calificadas de regulares por el 47,9 por 100 de los

alumnos de primero-mañana. Las alumnas de primero-mañana -el 46,5 por 100—, los de primero-noche (35,1 por 100) y las alumnas de este mismo grupo (50,0 por 100) las consideran entre el no y el regular.

Los alumnos de segundo-mañana (42,1 por 100) consideran que estas características son poco experimentadas en la facultad, así como para el 34,4 por 100 de los alumnos de noche. Las aprecian como regulares el 34,2 por 100 de las alumnas de mañana y el 46,1 por 100 de las de noche.

Ningún alumno ni alumna se pronuncia por el sí.

*Participación.* A saber, cómo se consideran las opiniones de los alumnos respecto a las siguientes decisiones: exámenes, elecciones y otras propuestas.

Respecto a los exámenes, el 41,9 por 100 de los hombres experimenta que su opinión no se considera nada y el 40,4 por 100 de las mujeres aprecia que algo; esto es, la mayoría contesta nada y algo; en total, el 68,9 por 100 de los hombres y el 70,2 por 100 de las mujeres.

Los alumnos de primero-mañana se pronuncian por nada (43,7 y 32,6 por 100 de hombres y mujeres, respectivamente), al igual que los de primero-noche (54,1 y 40,0); mientras que los de segundo-mañana se sitúa en algo (43,9 y 55,3) y los de segundo-noche los hombres en nada (56,3 por 100) y las mujeres en algo (46,1 por 100).

- En cuanto a las elecciones, el porcentaje de consideración aumenta y los dos sexos sitúan el mayor número de respuestas en el punto 3 (participación normal), siendo para los hombres del 48,2 por 100 y para las mujeres el 44,3. Sus respuestas se colocan entre algo y normal.
- En otras propuestas, el mayor porcentaje de contestaciones se sitúa a la derecha de las puntuaciones, es decir, en «no contesta»: el 44,6 por 100 de los hombres y el 32,9 por 100 de las mujeres.
- La cuestión de en qué temas o decisiones te gustaría influir la resumimos, por orden de mayor a menor número de respuestas, de esta manera: exámenes, asignaturas, profesorado, facultad (organización, participación,...), planes de estudio, pedagogía, actividades culturales y deportivas, en las de la clase, en nada, en la política universitaria, en la salida profesional, en los seminarios, en las relaciones profesor-alumno, en todo y la mayor parte no contesta.

##### 5. Otras cuestiones.

- En este apartado consideramos las contestaciones a la pregunta número 15: criterios por los que te mueves para asistir a clase.

Tanto los hombres como las mujeres se manifiestan mayoritariamente por el interés por la materia: el 64,9 por 100 de los hombres y el 75 por 100 de las

mujeres. El segundo criterio es la dificultad de la asignatura, con un 37,4 por 100 de los hombres y un 34,6 por 100 de las mujeres; a éste le sigue el criterio profesor, con un 33,3 por 100 y un 34,6 de los hombres y mujeres, respectivamente. La hora es prácticamente no considerada; sólo el 13,2 por 100 de los hombres y el 7,7 de las mujeres se pronuncian por este motivo.

Otros criterios que se citan son: apuntes, para superar las asignaturas, responsabilidad, por interés del profesor, para mayor comprensión, complementariedad, inercia, ayuda a estudiar...

## ANÁLISIS DE LAS CUESTIONES SOBRE GRUPOS Y LIDERAZGO

Esta parte del cuestionario fue contestada solamente por los alumnos de segundo. En ella se plantearon cuestiones sobre grupos formales e informales y liderazgo.

Estos conceptos se explican en el curso de Economía de la Empresa (Organización y Administración) de segundo año de la facultad. No obstante, se aclaran en la propia encuesta. Se definió como grupo formal al estructurado por la organización facultad, esto es, grupos delimitados en función de los apellidos de los alumnos ordenados alfabéticamente; grupo informal formado por iniciativa personal en base a distintas motivaciones; y liderazgo en el sentido de conducción del grupo.

Veamos los datos obtenidos. Hemos de advertir que fueron bastantes los que no contestaron las últimas preguntas de esta parte del cuestionario.

### 1. *Grupo formal.*

La mayoría de los alumnos de segundo forman parte del grupo que les corresponde por el apellido. El porcentaje es superior en los grupos de mañana, siendo así para el 73,7 por 100 de los hombres y el 86,8 por 100 de las mujeres; en los de la tarde ascienden al 68,8 y al 61,5 por 100, respectivamente.

— El motivo para cambiar de grupo en los alumnos de segundo-mañana son las amistades —17,5 por 100—, siguen el horario —14,0 por 100—, el profesor —10,5 por 100— y la incompatibilidad —7,0 por 100—; en las mujeres predominan el horario y la incompatibilidad —7,9 por 100 para cada uno de estos motivos— y, después, por las amistades y el profesor —2,6 por 100, respectivamente—.

En los grupos de noche predomina la incompatibilidad (21,9 por 100), seguida del profesor (12,5), el horario (6,2) y las amistades (3,1); y los motivos de las mujeres: por incompatibilidad con asignaturas de otro curso (23,1), por el horario (15,4) y por el profesor y por sus amistades el 7,7 por 100, respectivamente.

- Para los alumnos de segundo-mañana y para los alumnos y alumnas de noche, el delegado —la autoridad formal— fue elegido por ser el único que se presentó para más del 30 por 100 de los entrevistados; los porcentajes de los grupos de mañana están por encima del 30 (49,5 para los hombres y 39,5 para las mujeres). Para las mujeres de segundo-mañana predomina la contestación «surgió espontáneamente» (42,1 por 100) a la que le sigue la respuesta citada por la mayoría con un 39,5 por 100, como hemos mencionado.

Le gusta ser líder opina el 15,8 por 100 de los alumnos de mañana y el 10,5 por 100 de las mujeres. Por la noche eligen esta respuesta el 6,3 por 100 de los hombres.

Algunas respuestas concretas son: porque lo tuve el año pasado con buenos resultados; la mejor alternativa que se presentó; un delegado contesta: no se presentó ninguno, me obligaron; elegido a dedo por el profesor; le obligaron; ignoro quién es el delegado...

- Las opiniones son muchas y variadas respecto a las compensaciones que obtiene el delegado por serlo, desde ninguna a poder, a información, a ser conocido por los profesores, ventajas personales, etc. Ejemplos de respuestas de delegados: uno de la mañana, perder horas de clase y pelearse o discutir con la gente; uno de la noche, ninguna, sólo incomodidades.
- La mayoría, en porcentajes superiores al 50 por 100, considera que el delegado representa al grupo, siendo del 53,1 por 100 de los hombres de segundo-noche y superior al 65 por 100 en el resto de grupos.

Actúa por su cuenta para más del 15 por 100 de los alumnos entrevistados. Otras respuestas son, por ejemplo: mitad y mitad, no tengo noción, no hace nada, hace lo que puede, hace poco...

## 2. Grupo informal.

- El 38,6 por 100 de los hombres de segundo-mañana forma parte de uno o varios grupos informales. Este porcentaje es del 92,1 por 100 para las mujeres de segundo-mañana, para los alumnos de noche es del 65,6 y para las alumnas del 56,9 por 100. No forman parte de ninguno el 10,5 por 100 de los alumnos y el 2,6 por 100 de las alumnas de segundo-mañana; estos porcentajes en segundo-noche son del 15,6 y del 15,4, respectivamente.
- Los hombres de los grupos de mañana se integraron en grupos informales por diversión, estudios, deportes, apuntes y cultura; las mujeres, por estudio, diversión, apuntes, cultura y deportes.

Las motivaciones para integrarse en grupos informales, para los alumnos de los grupos de noche, fueron: apuntes, estudio, cultura, deportes y por di-

versión. Las mujeres lo hicieron por apuntes, por cultura, por estudio, por diversión y por deportes. Amén de otros motivos para todos ellos, predominando los de ubicación en la clase.

- Forman parte del mismo grupo informal que surgió en primero el 56,1 por 100 de los hombres y el 60,5 por 100 de las mujeres de los grupos de mañana y el 31,2 por 100 de los hombres y el 38,5 por 100 de las mujeres de los grupos de noche.
- Los grupos de mañana consideran que el grupo informal influye en las decisiones que se toman a nivel de clase en un 42 por 100; un 44,7 por 100 de las mujeres contesta no. Para los hombres de los grupos de noche el grupo informal no influye en las decisiones que se toman a nivel de clase en un 65,6 por 100, así como para un 61,5 por 100 de las mujeres.
- Entre el 53 y el 66 por 100 de los alumnos y alumnas de los grupos de mañana y noche opinan que los grupos informales toman sus decisiones democráticamente.

### 3. *Liderazgo.*

- En los grupos informales no hay líder definido, responden el 71 por 100 de los alumnos de mañana y de los hombres de los grupos de noche. Las mujeres de los grupos de noche contestan en el mismo sentido en un 61,5 por 100.
- Son el líder o líderes por su manera de ser, por su autoridad, por su relación con el resto de los grupos de la clase, contestan entre otras respuestas, los alumnos de la mañana en mayor porcentaje.

Los grupos de noche reconocen su liderazgo por su carácter abierto, porque nadie quería ser coordinador del grupo, por su manera de ser y por la facilidad de trato.

- No se plantean alternativas de poder dentro del grupo informal ni para el 40,4 por 100 de los alumnos y el 55,3 por 100 de las alumnas de los grupos de mañana; ni para el 56,3 por 100 de los hombres y el 46,2 por 100 de las mujeres de los grupos de noche.
- El líder del grupo informal del que formaba parte en primero es el mismo de segundo para el 10,5 por 100 de los hombres y para el 13,2 por 100 de las mujeres de los grupos de mañana; en los grupos de noche estos porcentajes son del 12,5 y del 23,1, respectivamente.

## CONCLUSIONES

Hemos querido comprobar a lo largo de la encuesta que nuestros alumnos manifiestan problemas de integración en los dos primeros cursos de facultad.

Hemos considerado en el cuestionario el curso, la edad, el grupo, sus estudios previos, su procedencia geográfica y su procedencia institucional, como variables independientes.

Se observa que el número de entrevistados de edades superiores a los veintinueve años es pequeño; debido a que estos alumnos han iniciado en su mayoría su vida profesional, y han decidido completar su formación con estudios superiores. Suelen asistir a grupos de noche.

Los alumnos que proceden de otras facultades, generalmente provienen de ciencias, —e incluso el resto de los alumnos que ingresan de lo que hemos llamado segunda procedencia— y eligen Económicas y Empresariales para obtener un título universitario, en busca de una salida laboral.

Pensamos que la procedencia anterior a la universidad no ha facilitado la integración en la misma, de tal manera que la integración en la universidad reside más en la personalidad y deseo del alumno que no en las ayudas y facilidades externas anteriores a la entrada en el ambiente universitario. Los más jóvenes manifiestan, en mayor número, tener vocación, estar integrados y tener un perfil de integración y comportamiento que se aproxima al de toda la población entrevistada. Se podría decir que a mayor edad y en segundo curso hay más dispersión respecto al conjunto de los entrevistados.

Se da una escasa coincidencia de los intereses con los que se llega a la facultad y lo que se ofrece en ella. Además, los objetivos finales de la facultad no se manifiestan con claridad; así como, tampoco su organización. Hemos visto cómo contestaban a preguntas sobre integración, vocación y motivación, y posteriormente, hemos trazado su perfil de integración y comportamiento.

En primer curso, la ilusión y la novedad les mantienen y el que no abandona suele superarlo; en segundo —como hemos podido comprobar— no es así; se sienten menos integrados, más dubitativos, más escépticos y menos claros en sus motivaciones.

## ANEXO

### ENCUESTA SOBRE INTEGRACION, COMPORTAMIENTO Y PARTICIPACION

Instrucciones para su contestación: 1) Subraya como *máximo dos* posibilidades, cuando se te presenten varias alternativas, y, 2) Indica con un círculo el número que consideres expresa tu respuesta.

1. Edad ..... años.                      2. Sexo: H.      M.                      3. Curso y grupo .....

4. Procede de:

A) Instituto - Colegio - Academia - Otras facultades - Escuela de Comercio -  
Formación Profesional - Escuela Técnica - Otras especificar: .....

B) Letras - Ciencias - Mixto - Otras especificar: .....

C) Barcelona - Provincia de Barcelona - Resto de Cataluña - Otras.

5. Te integraste fácilmente en el ambiente universitario: SI                      NO

6. Te ayudó tu procedencia a integrarte en la Universidad: SI                      NO

7. A) Escogiste Económicas y Empresariales por vocación: SI                      NO

B) Otras motivaciones: Sugerencias de otras personas: familia, amigos, otras -  
por eliminación - salida profesional - otras especificar: .....

8. Conformidad: Me siento integrado en la Facultad en cuanto a:

	Nada integrado	Integrado	Muy integrado	
A) Estudios:	_____			
	1	2	3	4      5
B) Grupo con el que me relaciono en la clase:	_____			
	1	2	3	4      5
C) Con la clase:	_____			
	1	2	3	4      5

9. Difiere la Universidad real de la imagen que te habías hecho de ella:

	Nada	No	Mucho	
	_____			
	1	2	3	4      5

10. Responsabilidad: ¿Qué grado de autonomía consideras que tienes para desarrollar tus actividades de estudio?

	Ninguna	Normal	Mucha	
A) En la Facultad:	_____			
	1	2	3	4      5
B) Fuera de la Facultad:	_____			
	1	2	3	4      5

11. Normas: La Organización de la Facultad impone demasiadas restricciones a tus actividades:

	Ninguna	Normal	Mucho	
A) Estudio:				
	1	2	3	4 5
B) Deportivas:				
	1	2	3	4 5
C) Políticas:				
	1	2	3	4 5
D) Otras especificar: .....				
.....	1	2	3	4 5

12. Claridad: La Facultad crees que está bien organizada y que tiene metas definidas con claridad:

Nada	Normal	Mucho
1	2	3 4 5

13. Cordialidad y apoyo: Estas son características de la Organización de la Facultad:

NO	Regular	SI
1	2	3 4 5

14. Participación:

A) ¿Cómo se consideran tus opiniones en las siguientes decisiones?

	Nada	Normal	Mucho	
a) Exámenes:				
	1	2	3	4 5
b) Elecciones:				
	1	2	3	4 5
c) Otras propuestas:				
	1	2	3	4 5

B) ¿En qué temas o decisiones te gustaría influir? .....

.....

15. Criterios por los que te mueves para asistir a clase: Profesor - Dificultad de la asignatura - Interés por la materia - Por la hora - Otras especificar: .....

.....

GRUPO FORMAL (grupo estructurado por la organización de la Facultad)

1. ¿Formas parte del grupo que te corresponde por tu apellido?                      SI                      NO
2. Si no fuera así, ¿cuáles son el o los motivos del cambio?: Por tus amistades - por el horario - por el profesor - por incompatibilidad con asignaturas de otro curso - otras especificar: .....
- .....

3. La autoridad formal: el delegado

A) ¿Por qué fue elegido?: Porque surgió espontáneamente - por ser el líder del grupo informal más influyente - porque le gusta ser el líder - porque fue el único que se presentó - otras especificar: .....

B) ¿Qué compensaciones crees que obtiene por el hecho de serlo? .....

4. El delegado: a) actúa por su cuenta - b) representa al grupo.

GRUPO INFORMAL (grupo formado por iniciativa personal)

5. ¿Formas parte de: un grupo informal - de varios - de ninguno?

6. ¿Por qué te integraste en el grupo o grupos iniciales?: Estudio - deportes - diversión - apuntes - cultura - otras especificar: .....

7. ¿Formas parte del mismo grupo informal que surgió en primero? SI NO

8. El grupo informal influye en las decisiones que se toman a nivel de clase:  
SI NO

9. El grupo o grupos informales toman sus decisiones democráticamente: SI NO

LIDERAZGO

10. El líder del grupo surgió: espontáneamente - no hay un líder definido - hay más de un líder - otras especificar: .....

11. ¿Por qué son el líder o líderes?: Por sus conocimientos - por su manera de ser - por su carácter abierto - facilidad de trato personal - por su autoridad - por su relación con el resto de grupos y de la clase - porque nadie quería ser coordinador del grupo - otras especificar .....

12. ¿Se plantean alternativas de poder dentro de tu grupo informal?  
SI NO A VECES

13. El líder del grupo informal del que formabas parte en primero es el mismo que el de segundo: SI NO

I N F O R M E S  
Y D O C U M E N T O S



# I N F O R M E S Y D O C U M E N T O S

## LA FORMACION DEL PROFESORADO EN UNA SOCIEDAD MODERNA

HANS GLÖCKEL\*

Para comprensión del tema.

He reflexionado mucho sobre el modo de abordar el tema que me corresponde. No quisiera hacerlo en forma general, sentando postulados programáticos, por ejemplo, sino informando sobre el cambio en la formación del profesorado operado en la República Federal de Alemania en los veinte últimos años. Lo haré con más amplitud de lo previsto en el programa, ya que la sociedad de la República Federal no es sólo una sociedad tecnológica, sino también una sociedad democrática. Es sabido que una y otra no coinciden necesariamente. No intentaré hacer aplicaciones al sistema escolar español. Tomen ustedes de mi informe aquello que pueda interesarles.

Esbozaré primero el estado de la formación del profesorado alemán antes del comienzo de las últimas reformas y, a continuación, los esfuerzos de reforma que se están realizando en el sistema escolar. Abordaré después la reforma de la preparación del profesorado. Expondré los cambios efectuados en el perfeccionamiento del profesorado (in-service-training, formation en course de service des enseignants). Señalaré cada vez los objetivos y los motivos, las principales medidas y las experiencias hechas. Intentaré por último formular algunas conclusiones generales.

Me permito recordar que la República Federal de Alemania es, como su nombre indica, un Estado federal. Los distintos Länder gozan de una amplia autonomía en el sistema escolar. Predominan, sin embargo, los elementos comunes. Haré notar las diferencias cuando sean importantes. Elegiré con preferencia ejemplos tomados de mi propio Land, que es Baviera.

### 1. LA ESCUELA Y LA FORMACION DEL PROFESORADO EN ALEMANIA AL COMIENZO DE LA REFORMA EDUCATIVA (alrededor de 1965)

Durante el siglo XIX y a principios del XX, Alemania creó y fue mejorando constantemente un sistema escolar, que fue modélico en muchos aspectos. Las dos grandes guerras frenaron su desarrollo e hicieron que el sistema educativo alemán quedara desfasado. Después de la segunda guerra mundial, los esfuerzos se centraron en la reconstrucción de las ciudades y la recuperación de la economía, la incorporación de doce millones de alemanes expatriados y la afirmación de un Estado democrático y social. El sistema quedó al margen, al principio, de cualquier reforma en profundidad. Hasta

\* Universidad de Erlangen-Nüremberg.

comienzos de los años 60 no se produjeron avances. Surgieron, por supuesto, diferencias entre los distintos Länder por razón de su tendencia «progresista» o «conservadora», pero en ningún caso fueron importantes. Dentro de cada Land, el Ministerio ejercía la dirección central de las escuelas y por eso el régimen era muy unitario.

En cambio, existían diferencias en la formación del profesorado: los profesores de enseñanza secundaria habían estudiado siempre en la universidad. Se consideraban sobre todo como enseñantes de materias científicas y su nivel era el de profesores especializados. Los profesores de Volksschule («escuela popular»), de Grundschule («escuela secundaria») y de Hauptschule («escuela principal»), después de una larga lucha, habían conseguido pasar de la enseñanza artesanal a la preparación en «seminarios», luego a la escuela superior de educación. Se consideraban ante todo como pedagogos, daban clases de todas o, al menos, muchas asignaturas y percibían un sueldo escaso. Por su parte, los profesores de escuelas especiales y de «escuelas reales» (Realschulen) tenían un nivel más alto que los de la «escuela popular», debido a una preparación suplementaria. Finalmente, los profesores de escuelas profesionales procedían en parte de profesiones prácticas y en parte de escuelas superiores técnicas.

Finalizados los estudios, los profesores sufrían un primer examen de Estado y efectuaban luego un servicio preparatorio (Refrendariat) de dos a tres años de duración en escuelas de seminario. El servicio valía como introducción a la práctica escolar y como profundización teórica. Después del segundo examen de Estado, podían ejercer como funcionarios... y casi todos encontraban colocación, ya que había demanda de profesores.

También eran muchas las posibilidades de perfeccionamiento para el profesorado, debido a la actividad de círculos privados, asociaciones de profesores, iglesias, agrupaciones de todo tipo y la propia administración escolar estatal. La oferta era abundante, pero poco sistemática; no existía la participación obligatoria.

## 2. LA REFORMA DEL SISTEMA ESCOLAR (de 1965 a 1980)

### 2.1. *Motivos*

En los años 60 cundió el descontento por el sistema educativo; se habló incluso de un «estado de penuria educativa». Confluyeron diversos motivos:

La comparación con otros países industrializados y culturalizados hizo temer un retroceso nacional en materia de educación y, consiguientemente, en capacidad competitiva internacional. Por eso se propugnó una ampliación del período escolar a ser posible para todos los niños, y un incremento del número de bachilleres que optaban al acceso a la Universidad y a los estudios superiores (Abiturienten), así como del número de estudiantes de escuelas superiores. Se consideró la educación principalmente como un factor económico.

No obstante, se aspiró también a ofrecer a todos una formación lo más elevada posible como vía para el autodesarrollo personal, y se afirmó la convicción general de que todos podían y debían aprender mucho más que en el pasado. Se entendía la educación como un derecho ciudadano.

Se afirmó la necesidad de superar las desigualdades sociopolíticas aún existentes en el campo de la educación y de ofrecer posibilidades más justas a los niños de las clases sociales bajas.

Había que promover también la integración social, esto es, una mejor comprensión recíproca de las capas sociales mediante una convivencia más larga en la escuela.

Se trató de prestar más atención al individuo, por la vía de una mayor flexibilidad en la carrera escolar, especialmente mediante la ampliación de las ofertas de formación personal.

Pero la escuela debía cambiar también por dentro: hubo, pues, que adaptar los currículos a las exigencias de la época (modernización, inglés para todos, nueva matemática, enseñanza laboral o educa-

ción politécnica, pedagogía, ciencias de la educación, enseñanza de la política, educación para el tráfico, educación sexual).

Se asignaron a la escuela nuevas tareas (incorporación de los hijos de trabajadores extranjeros de diversas naciones, asesoramiento sobre carreras en un sistema escolar cada vez más complicado).

Se trató de elevar el rendimiento (materias más numerosas y más difíciles, formación científica para todos, medición objetiva del rendimiento, creencia en una mayor capacidad de aprendizaje de todos los niños).

Para ello había que aplicar nuevos métodos (enseñanza programada, creatividad, autonomía, enseñanza de proyectos, enseñanza de grupos, individualización, diferenciación, educación compensatoria para niños con inferioridad y debilidad para el aprendizaje).

Era preciso utilizar asimismo nuevos medios (programas didácticos, cine, radio, televisión, ordenador, tecnificación de la enseñanza).

Había que lograr una nueva relación con los alumnos (estilo de dirección integrados, menos autoridad, «educación no represiva», autorregulación del niño, comprensión y ayuda a niños problema).

Había que democratizar las formas de dirección y decisión (mayor autonomía de los profesores, corresponsabilidad de los alumnos, contacto con los padres).

Algunos aspiraban a objetivos políticos más avanzados: querían «cambiar la sociedad», «superar el sistema capitalista», realizar la «emancipación», unas veces en sentido individualista y otras en sentido colectivista.

No vamos a indagar aquí si el sistema escolar estaba realmente tan desfasado como entonces se afirmaba. Es lo que se creyó, en todo caso, y esta creencia es un factor político poderoso. Había discusión, obviamente, sobre la política educativa, pero la voluntad de reforma era tan fuerte que nadie podía oponerse a ella en serio.

## 2.2 Medidas

Las reformas afectaron en primer lugar a la *organización escolar*: la escolaridad obligatoria se prolongó a nueve años de escuela a tiempo completo y tres años a tiempo parcial. Se potenció la «escuela principal» y se le dio una mayor orientación hacia el mundo del trabajo. Se crearon nuevas «escuelas reales» y «gimnasios» (institutos de segunda enseñanza). Se reformó el nivel superior del gimnasio. Se hicieron cientos de ensayos con «escuelas polivalentes» (Gesamtschulen). Las pequeñas escuelas rurales fueron disueltas para unificarlas en escuelas centrales. Se remodeló el sistema de escuelas profesionales. Se abrió una segunda vía educativa, que lleva gradualmente desde la preparación profesional hasta la escuela superior. Se incrementaron notablemente los gastos para educación.

El resultado fue impresionante: el departamento de educación creció fuertemente, se incrementó la afluencia a las escuelas de grado superior, aumentó el número de alumnos que terminaban los estudios secundarios en sus dos ciclos, se multiplicó el número de estudiantes universitarios, aumentaron las plazas de profesores y disminuyó la aglomeración en las aulas. También las construcciones escolares cambiaron en muchos aspectos.

Predominaba una disposición general favorable a la innovación; fue una época movida, inquieta. Había euforia, exageraciones, sucesión rápida de modas pedagógicas: se cometían algunas estupideces. Pero se libraron muchas fuerzas, proliferaron las iniciativas positivas y cundió el compromiso personal.

## 2.3 Experiencias

No se cumplieron todas las esperanzas; hubo obstáculos, efectos secundarios indeseados y nuevos problemas.

Los modernos planes de enseñanza, las nuevas asignaturas, una mayor exigencia de rendimiento; todo esto originó quejas de exceso de materias, de falta de concentración en lo esencial, de superficialidad,

de sobrecarga de los niños y descuido de la tarea educativa; llegó a pedirse la «humanización de la escuela».

Un estilo de educación permisiva mejoró el clima escolar, pero trajo consigo problemas de disciplina.

La individualización y diferenciación llevaron a una mayor atención a cada alumno, pero complicaron la organización, originaron frecuentes cambios de los grupos, perjudicaron a la estabilidad social y no produjeron mejores resultados de aprendizaje.

Las grandes escuelas centrales mejoraron la oferta, pero sufrieron problemas de organización, anonimato y falta de influencia educativa.

La cogestión democrática activó la responsabilidad, pero echó sobre los hombros de los profesores la carga de numerosas reuniones y, a veces, de conflictos internos. Una tendencia general a la adopción de normas burocráticas y jurídicas, cada vez más minuciosas, de administración escolar redujo incluso la autonomía de las escuelas. También esto se justificó con principios democráticos, como la seguridad jurídica, la igualdad de oportunidades, etc.

La aspiración general a una formación superior llevó a la «depauperación de la escuela principal» y a un peligro de desempleo de los titulados universitarios.

Ciertas ideas políticas revolucionarias provocaron la resistencia de los círculos conservadores y frenaron así indirectamente el progreso.

Actualmente hay una cierta fatiga ante la reforma. A los cambios frenéticos sigue una época de reposo, de elaboración de las experiencias. Se busca, sobre todo, una escuela que establezca unos objetivos realistas, se ajuste a las capacidades de los alumnos y obtenga unos resultados sólidos. Pero la escuela, en conjunto, ha cambiado en muchos aspectos; por fuera y por dentro.

Una conclusión fundamental, confirmada por experiencias internacionales, es ésta: no hay que sobrevalorar los efectos

de los cambios organizativos. Lo decisivo, en definitiva, es lo que ocurre en las aulas, y esto depende sobre todo de los profesores. La formación del profesorado es el problema clave de la reforma escolar.

### 3. LA REFORMA DE LA FORMACION DEL PROFESORADO

#### 3.1. *Motivos*

El descontento por la formación del profesorado venía de antiguo. La voluntad general de reforma hizo que también aquí los cambios se efectuaran rápidamente. Los motivos principales eran los siguientes.

Ante todo, una organización escolar unitaria exigía una formación del profesorado también unitaria.

Además, todos los profesores son, ante todo, profesores y por eso deben desarrollar una conciencia profesional común.

Los profesores de «gimnasio» necesitaban, pues, una mayor preparación pedagógica y los profesores de «escuela popular» unos estudios más especializados.

Había que facilitar el tránsito de una docencia a la otra mediante la ampliación de las cualificaciones.

Era preciso «profesionalizar» definitivamente la profesión docente; es decir, los profesores debían considerarse como un estamento profesional caracterizado por unas altas cualificaciones, el ejercicio autónomo de la profesión, el autocontrol y un etos profesional propio.

Sólo la preparación científica en la Universidad podía crear las condiciones de capacidad de juicio, nivel intelectual y decisión autónoma que se exigían del educador.

Pero también era preciso modernizar los contenidos. Había que considerar nuevos currículos y nuevas asignaturas. El profesor debía dominar una serie de

métodos y de nuevos medios. Debía prepararse para la cooperación y el trabajo de equipo con sus colegas.

Todo esto exigía nuevos métodos en la carrera universitaria, como el trabajo en grupo, el estudio de proyectos, etc.

Hubo pareceres muy diversos sobre la tarea del profesor y, consiguientemente, sobre las necesidades de su preparación: si el profesor es un especialista formado científicamente debe estudiar una materia científica.

Si es un enseñante especializado necesita conocer la didáctica de sus asignaturas.

Si es un «organizador de procesos de aprendizaje» debe estudiar sobre todo psicología del aprendizaje, diagnóstico del aprendizaje y métodos de enseñanza.

Si es un «técnico de la enseñanza» debe familiarizarse con todo tipo de medios y entrenarse para una conducta docente adecuada.

Si es un «asesor» necesita estudiar diagnóstico del aprendizaje y de la personalidad y psicología de los tests y debe conocer las carreras escolares.

Si es un «terapeuta» le ayudarán especialmente el psicoanálisis, la dinámica de grupo, etc.

Si es un «abogado social» de los desfavorecidos, necesita sobre todo la ayuda de la sociología, la psicología social y la pedagogía social.

Si es un «reformador social», debe estudiar sobre todo sociología política y economía política y no dejarse desorientar demasiado en sus convicciones por la realidad.

Si es un «educador», necesita la ayuda de la filosofía pedagógica, la metodología pedagógica, la psicología del desarrollo, así como conocimientos del alma infantil, sobre todo comprensión humana y dedicación personal.

También aquí hubo intentos de todo tipo y discusiones políticas, que llevaron sin embargo a unos resultados unitarios.

### 3.2. Medidas

En el plano político, el proceso ha llegado a un cierto punto final. Las escuelas superiores de educación se han integrado en las universidades o se han equiparado a ellas en casi todas partes. Todos los profesores estudian en la universidad de siete a diez semestres.

En algunos *Länder* hay diferentes «profesores de grado» (*Stufenlehrer*), para la escuela primaria (*Grundschule*), la secundaria de grado I y la secundaria de grado II. En otros hay «profesores de formación escolar» (*Schulformenlehrer*), para la escuela primaria, la «escuela principal», la «escuela real», el «gimnasio», la escuela profesional y la escuela especial.

Todos los profesores estudian ciencias de la educación (pedagogía y psicología, algo de sociología, politología, filosofía). Estudian las materias científicas, al menos, de dos asignaturas escolares y las didácticas especiales correspondientes; y deben realizar prácticas escolares. Después del primer examen de Estado han de prestar un servicio preparatorio (*Referendariat*) en un seminario de estudios, que complementa a nivel teórico sus comienzos prácticos en la escuela; y su preparación concluye con el segundo examen de Estado. Los exámenes están reconocidos entre los distintos *Länder*.

La realización de estos planes ha exigido un esfuerzo extraordinario. En Baviera, por ejemplo, trabajaron 35 comisiones técnicas en el proyecto de reglamentación de los exámenes, que luego fue sometido a debate público para ser reelaborado y finalmente promulgado por el Ministerio. Sobre esta base, las universidades confeccionaron sus propios reglamentos de estudios. Hubo en ocasiones fuertes polémicas en torno a los intereses de las distintas asignaturas. Los proyectos se concertaron en una labor minuciosa con el Ministerio y por último entraron en vigor. El proceso fue similar en los otros *Länder*.

Se hicieron también algunos ensayos con una preparación «monofásica» que debía alcanzar, en estrecha combinación

entre la universidad y la escuela, una mayor integración de la teoría y la práctica. Pero esta idea, sin duda valiosa en principio, tuvo poco éxito por diversas razones y se abandonaron los ensayos. Tampoco tuvieron éxito algunos intentos de fundamentar todos los estudios de universidad en el «método de proyectos».

### 3.3. *Experiencias*

La nueva formación del profesorado representa sin duda un avance, pero ha originado algunos problemas.

Los reglamentos de exámenes y de estudios son extremadamente detallados y complicados, y el curso de los estudios está regulado muy estrictamente. La antigua libertad académica ha desaparecido en buena parte.

La administración estatal, en su preocupación por la igualdad y la justicia, ha dictado unas normas cada vez más severas que restringen progresivamente la autonomía de las universidades.

En las nuevas formas se han impuesto muchas ideas antiguas.

Las universidades han absorbido a las escuelas superiores de educación, pero han asumido y aprendido poco de ellas; las han adaptado, por el contrario, a sus propias concepciones.

Las diferencias entre profesores de «gimnasio» y profesores de «escuela popular» han disminuido, pero sin desaparecer del todo. Los profesores de «gimnasio», en particular, aún tratan de acentuar la distancia.

Las materias científicas ostentan claramente la primacía, y las ciencias de la educación han quedado relegadas a un segundo plano.

La preparación científica en la universidad tiene un nivel alto. No obstante, muchos dudan de que esa preparación sirva para afinar la sensibilidad hacia el niño y sus problemas de aprendizaje, y la responsabilidad hacia la tarea educativa.

Muchos opinan que la escuela superior de educación podía transmitir mejor el sentido pedagógico, porque era más sintética y sus docentes trabajaban dentro de un mismo espíritu.

El profesor especializado puede impartir, sin duda, una mejor enseñanza en sus asignaturas, pero el encargado de clase hace más por la educación, la asistencia personal y la guía continuada. La enseñanza en los centros no siempre se efectúa con arreglo a la preparación. Muchos profesores, especialmente de la «escuela popular», enseñan materias para las que no se han preparado.

La «cientificidad» no siempre se ha entendido correctamente. Para muchos era la transmisión de una serie de resultados de investigación arduos y abstractos, y no la iniciación en una labor crítica y autónoma en la materia, el esfuerzo del concepto, la búsqueda sincera de la verdad.

La combinación de la teoría y la práctica tampoco se ha efectuado siempre de modo satisfactorio.

La especialización en determinados niveles y materia reduce la movilidad y la disponibilidad de los profesores dentro del sistema escolar y en el mercado de trabajo general.

Hoy se procedería sin duda con mayor cautela, se evitaría el recargar los reglamentos de estudios con excesivas materias y se buscaría una configuración más libre; se apreciarían con más realismo las fuerzas de la tradición, no se pondría unilateralmente la base de todo en la universidad y en las ciencias; se aceptaría la integración de las escuelas superiores de educación como facultades en la universidad, pero sin disolverlas. Se insistiría más en la tarea educativa del profesor y se atendería más a su situación laboral en la escuela.

Sin embargo, las preocupaciones por el desempleo de los jóvenes profesores son hoy tan grandes, que difuminan estos problemas y los relegan a un segundo plano.

#### 4. EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

También este capítulo fue objeto de ampliación y elaboración en los años de la reforma.

##### 4.1. *Motivos*

El perfeccionamiento del profesorado es necesario:

- para mantener las cualificaciones que en una época de cambio social, técnico y científico acelerado se desfasan rápidamente;
- para compensar las carencias y unilateralidades de la formación inicial;
- porque la teoría sólo se entiende plenamente después de la experiencia práctica y entonces se inserta más en la práctica, se afronta con un sentido más crítico y aparece como una ayuda en las necesidades prácticas;
- porque el perfeccionamiento del profesorado, si se realiza correctamente, puede ser una forma muy racional de preparación que posibilita una utilización rápida y hace rentables los grandes gastos de la formación inicial;
- porque el perfeccionamiento del profesorado —y éste es un motivo actual— puede ser un instrumento de reforma educativa, capacitando a los profesores y disponiéndolos para esta reforma.

Estas son principalmente las aspiraciones de la administración escolar y de la sociedad. Pero también de cada profesor como persona tiene interés por su perfeccionamiento, ya que:

- el aprendizaje mantiene al sujeto joven y vivo, promueve el autodesarrollo y protege de una deformación profesional que es un peligro precisamente en la profesión docente;
- posibilita el distanciamiento tempo-

ral del trabajo cotidiano, ayuda a superar la ceguera de la actividad, permite la reflexión y el descanso creativo.

En estos años se añade una razón totalmente nueva: si, debido a la falta de puestos de trabajo, son pocos los jóvenes profesores que acceden a la docencia, serán escasas las nuevas ideas, el aire fresco que llegue a la escuela. Por eso los profesores deben perfeccionarse en su labor si no se quiere que la escuela se anquilose.

##### 4.2. *Medidas*

¿Cómo se puede llevar a cabo el perfeccionamiento del profesorado?

Es, sin duda, una tarea de cada profesor. Cabe esperar de él, como persona formada, que se perfeccione a sí mismo, lea regularmente libros y revistas especializadas, etc. Pero no todos los profesores lo hacen. Tampoco es suficiente, ya que se precisa la comunicación, la cooperación, el estímulo, la retroalimentación y, siempre, el contraste.

Al profesor alemán se le ofrecen una serie de posibilidades.

Algunas grandes ciudades, como Nüremberg, mi lugar natal, mantienen su propio Instituto de Perfeccionamiento del Profesorado, con una variada oferta de conferencias, cursos, inspecciones, publicaciones, etc. Las organizaciones de profesores, las iglesias, las asociaciones económicas, distintas empresas y centros de trabajo, los sindicatos, los partidos, algunos grupos profesionales, clubes deportivos, asociaciones musicales, albergues juveniles y granjas escolares, clubes del automóvil, ligas de protección de la naturaleza y otros colectivos ofrecen abundantes posibilidades, a veces en los propios institutos o academias, a veces en reuniones locales, incluso mediante edición de escritos, materiales de enseñanza, etc.

Las «escuelas superiores populares» ofrecen un programa variado; la televisión

contribuye al perfeccionamiento del profesorado con emisiones multimedia y material escrito correspondiente.

Las universidades actúan en muchas de las áreas mencionadas a través de distintos profesores de escuela superior. Ofrecen a veces sus propios cursos, pero en conjunto participan poco en el perfeccionamiento del profesorado. Son, no obstante, el único lugar donde el profesor deseoso de ascenso puede adquirir una cualificación suplementaria o un grado académico. El estudio a distancia se puede realizar en pocas asignaturas.

El Estado ve con buenos ojos estas actividades y las promueve con subvenciones cuando está especialmente interesado en ellos. Pero hay plena libertad en la oferta, en los contenidos y en la participación, como procede en una democracia.

Todo esto existía desde tiempo atrás. Lo realmente nuevo es que los ministerios de educación de los *Länder* han potenciado mucho el perfeccionamiento estatal del profesorado, especialmente para la promoción de las medidas de reforma. El derecho del profesor, y también su deber de perfeccionamiento, están respaldados por la ley; pero en la práctica rige una amplia libertad.

Se han efectuado muchos ensayos con centros regionales y con actividades locales, «próximas a las escuelas», pero no todos han tenido éxito. Actualmente se ha impuesto en todos los *Länder* un modelo en el que se combinan el perfeccionamiento central y el local. Valga como ilustración el modelo de Baviera:

El Land de Baviera ha construido en Dillingen, pequeña ciudad cerca del Danubio, un gran complejo de edificios destinado a «Academia de formación del profesorado». La Academia ofrece salas de reuniones y de descanso, alojamiento y manutención, y todas las instalaciones técnicas para más de doscientas personas; cuenta con un cuerpo de docentes profesionales y con el correspondiente personal administrativo. Publica anualmente un programa con más de cuatrocientos cincuenta cursos que se distribuyen en

todas las escuelas. Una parte de los cursos va destinada a determinados grupos objetivo, como directores de colegios, consejeros escolares, asesores técnicos, profesores de prácticas de la primera fase, directores de seminarios de la segunda fase, consejeros personales, etc. El que obtiene alguno de estos cargos está obligado a participar en uno o varios cursos como introducción a su nueva tarea.

Además, un programa básico anual introduce a los profesores idóneos, como «multiplicadores» (*Multiplikatoren*), en determinados esquemas de reforma que ellos llevarán luego a las escuelas. Hay, en fin, una oferta múltiple en todas las asignaturas, donde puede inscribirse cada profesor. Pero también se espera de él que transmita lo oído a sus colegas y lo aplique en su labor.

Los profesores interesados solicitan la participación. Sus centros les conceden el permiso preciso, cuando es posible. El desplazamiento y el alojamiento son gratuitos, se les reconoce el tiempo de servicio y se les concede protección mediante un seguro.

Los cursos admiten entre 25 y 30 participantes y por eso permiten aplicar métodos como la conferencia, el informe, el debate, el intercambio de experiencias, el trabajo de grupo, las visitas didácticas, la simulación de enseñanza, etc. Los participantes encuentran un nivel alto, pero también una ayuda directa para la práctica escolar.

El interés es muy grande; la Academia sólo puede acoger a una parte de los solicitantes. Algunas dependencias exteriores aumentan la capacidad, pero también están saturadas.

El programa se confecciona atendiendo las necesidades de los profesores, a los que se consulta oralmente o por escrito, las recomendaciones de las autoridades escolares y determinados proyectos de reforma del Ministerio. De ese modo, la Academia desempeña un papel central en el perfeccionamiento del profesorado.

Sin embargo, la Academia, con su capacidad y en su situación, no puede

satisfacer las exigencias por sí sola. Además de ella, se imparte un perfeccionamiento del profesorado regional y local; generalmente en régimen de jornada completa (con liberación del servicio) o de media jornada por las tardes o en clases nocturnas. Los directores son consejeros escolares, profesores prestigiosos, expertos de otras áreas, profesores de escuelas superiores, etc. El último año se celebraron alrededor de 11.000 cursos de este tipo. Si se suma a esto la oferta de la Academia, resulta que cada profesor puede participar en actividades de perfeccionamiento estatal dos o tres días al año.

Hay, en fin, diversas iniciativas en las distintas escuelas: conferencias comunes, asistencia a otro tipo de escuelas, visitas, invitación a ponentes. Estas iniciativas dependen mucho del interés de los directores y colegas respectivos. La actividad escolar sólo puede verse perturbada en casos excepcionales.

#### 4.3. *Experiencias*

Es difícil, obviamente, definir con exactitud los resultados. Pero todos están de acuerdo en que el perfeccionamiento del profesorado supone una aportación positiva; sin él, los profesores y la escuela tendrían menos calidad. Pero hay también problemas:

Todas estas medidas cuestan mucho dinero; muchas de ellas exigen una delegación en la escuela o producen un deterioro en la enseñanza. Parece que se ha alcanzado en ambos sentidos un límite que ya no puede ampliarse más.

Por la misma razón, actualmente es irrealizable la idea del «año o semestre sabático», es decir, la plena exención de la docencia con fines de perfeccionamiento intensivo. Extrañamente, en Alemania se habla poco de esta posibilidad. Hay aquí un verdadero desfase frente a otros países.

Muchos lamentan que el afán de perfeccionamiento se vea poco recompensado. No hay gratificaciones en forma de

un aumento de la remuneración, una ampliación de las vacaciones, etc., y la influencia sobre la promoción es muy incierta. En este contexto se debate la cuestión de si la elevada satisfacción profesional que, como se sabe, muestran los profesores, no podría ser un obstáculo para la actividad de perfeccionamiento. Es difícil dar una respuesta, y no está claro si la formación universitaria ha potenciado o reducido la disposición al perfeccionamiento del profesorado. A veces se diría que los profesores de las generaciones anteriores, menos preparados, mostraban más afán de ciencia que los jóvenes, que a veces han tenido que absorberla en dosis excesivas. Pero quede la cuestión abierta.

Se presenta además otro problema. A medida que el Estado ha asumido el perfeccionamiento como tarea propia, las asociaciones de profesores pasan a segundo plano. Estas asociaciones temen, por otra parte, una creciente influencia oficial en los contenidos y en la selección de los docentes, y aspiran a una mayor cogestión. Tal cogestión parece necesaria, por diversas razones, en un país democrático. Habrá que esforzarse por buscar la mejor forma de ejercerla.

Pero el tema capital del debate es actualmente la cuestión de si conviene promover más el perfeccionamiento centralizado o el descentralizado. La oferta insuficiente e incoordinada ha llevado, como queda expuesto, a la creación de instituciones centrales. Hoy, estas instituciones no satisfacen plenamente y se piden organizaciones descentralizadas; en otras palabras, un «perfeccionamiento próximo a la escuela».

Ahora bien, esto último no es necesariamente mejor. Los numerosos ensayos curriculares efectuados en los años 70 dieron pocos resultados positivos, porque se minimizaron las dificultades prácticas de principio que presenta la tarea. Muchas otras iniciativas en este sentido tampoco tuvieron una continuación. Es evidente que tanto el perfeccionamiento centralizado como el descentralizado tienen sus ventajas e inconvenientes, sus aspectos positivos y sus límites.

El perfeccionamiento «próximo a la escuela» supone una ayuda más rápida en los problemas de orden local, se puede llevar a la práctica con más agilidad, puede configurar los claustros de profesores como equipos de cooperación, es menos gravoso económicamente y conviene sobre todo a las mujeres con familia y a los profesores a tiempo parcial. Pero no todos los claustros de profesores son idóneos para esta colaboración, ni todos los directores para su dirección. Falta a veces una mentalidad profesional y amplitud de miras, y los resultados varían mucho en calidad. Los profesores están sobrecargados por la labor diaria, les falta calma y concentración. La condición mínima es la dedicación de la hora de reunión establecida en el currículo y reconocida como tiempo laboral.

El perfeccionamiento centralizado ofrece varias ventajas: la institución recoge experiencias que pueden utilizarse. Colaboradores de jornada completa dirigen el trabajo y aseguran la continuidad, y especialistas en jornada parcial contribuyen a dar un nivel alto a la oferta. La administración escolar puede responder con más agilidad a las tareas nuevas. Hay también una retroalimentación más rápida por parte de los profesores. El participante se beneficia del distanciamiento de la escuela, de la descongestión y la concentración. No se ve obligado a dar constantemente, sino que puede también recibir. Conoce a nuevos colegas, puede expresarse, amplía su horizonte, presta atención de nuevo a las grandes líneas. Es cierto que permanece más pasivo, lejos de la práctica, y la transferencia al propio trabajo es más difícil y puede fácilmente fallar.

La tensión entre la teoría y la práctica es un problema constante del perfeccionamiento, pero puede ser superada en buena medida. Los profesores desean contar con una ayuda directa para su práctica, apelan a su experiencia y se quejan de la teoría de altos vuelos, alejada de la práctica. Pero no advierten a veces que ellos mismos aportan constantemente a su labor teorías subrepticias que necesitan de un examen explícito. Todo apren-

dizaje desde la experiencia presupone una teoría. «Nada puede haber más práctico que una buena teoría» (F.W. Dörpfeld). Debe ser una buena teoría, tiene que incluir las múltiples condiciones de la realidad, y por ello ha de ser compleja y ágil y debe ayudar al práctico a relacionar los principios generales con su trabajo concreto. El resultado depende en última instancia de los docentes y de los «multiplicadores». Ellos deben entender tanto de práctica como de teoría. Sólo entonces pueden convencer a los profesores.

## 5. PANORAMICA DE LAS EXPERIENCIAS

1. No hay dos hombres que sean iguales; los mismos consejos no son válidos para todos. Lo que en un lugar y en un país tiene éxito puede fracasar en otro. Las sociedades son sistemas complejos donde juegan muchos factores económicos, jurídicos, políticos, sociales e ideales, la conciencia de los afectados, la mentalidad general... El que quiere cambiar o mejorar algo ha de tener en cuenta estas condiciones, tratar de entender su conexión y calcular los efectos secundarios indeseados, para evitar que estos efectos pesen a veces más que lo alcanzado positivamente. Las reformas necesitan tanto de la voluntad decidida y del esfuerzo enérgico y bien orientado como de una visión imparcial de las realidades. «La política es una larga y tenaz perforación de duras tablas con pasión y cálculo al mismo tiempo» (Max Weber).

2. En un Estado democrático y social, el gobierno legitimado por las elecciones libres tiene que diseñar una línea clara de su política educativa, establecer objetivos y prioridades y crear para ello un marco legal y una base financiera segura. Ha de saber lo que quiere y aportar todo lo que puede. Pero no puede pretender ningún monopolio, sino que debe dejar un margen a las diversas fuerzas, mientras acaten los fundamentos de la Constitución, y debe despertar e impulsar iniciativas de todo tipo, ya que en ellas se realiza en

buena medida la democracia. Pero tampoco ha de buscar en sus propias medidas una uniformidad prematura, porque no todas las ideas atractivas se acreditan en la práctica. Es preferible probar primero diversas posibilidades a nivel regional y local, antes de someterlas a la regulación general. En la República Federal hay un gran peligro de que el empeño por la perfección lleve a un exceso de normas burocráticas y reduzca así las iniciativas locales y la responsabilidad individual. En lo que respecta al perfeccionamiento y formación del profesorado, es preciso dejar alguna iniciativa a los profesores, confiar en ellos y apelar a su pundonor profesional y a su alta responsabilidad. Pero es preciso también promover su gusto por la profesión, comprender su situación laboral, ofrecerles facilidades y gratificaciones. Deben saber que la formación y el perfeccionamiento no son únicamente un deber gravoso, sino que significan una verdadera ayuda que les beneficia.

3. Hay que procurar que lo aprendido en la formación y en el perfeccionamiento pueda aplicarse en la escuela, que las circunstancias externas lo hagan posible, que la actitud de los colegas, directores, administración, padres, etc. lo permitan. Para seguir con la metáfora antes utilizada, la formación de los profesores es ciertamente la «llave de la reforma escolar», pero no es la puerta ni la casa.

4. La formación y el perfeccionamiento pueden enseñar, mostrar y fundamentar lo que los profesores deben hacer. No pueden garantizar que lo quieran hacer. «Decir no es oír; oír no es entender; entender no es coincidir; coincidir no es realizar; realizar no es continuar» (K. Lorenz). En última instancia, es cuestión de actitud, de buena voluntad. Pero tratándose de profesores que toman en serio su profesión, se puede contar con esta buena voluntad. Yo estoy seguro de que éste es el caso también en el país de ustedes\*.

---

\* Ponencia presentada en el simposio «Teoría y práctica de la innovación en la formación del profesorado», organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado en Madrid, en febrero de 1984.



# I N F O R M E S Y D O C U M E N T O S

## ¿LA «FORMACION EN INFORMATICA» COMO FORMACION GENERAL PARA EL SIGLO XXI?

HANNELORE FAULSTICH-WIELAND

### 1. ACLARACION Y DELIMITACION DEL TEMA

En las esferas políticas se atribuye una gran importancia —incluso para la formación general— a este «nuevo» objeto que es la formación básica en la tecnología de la información, también denominada enseñanza de la informática:

El Ministro de Educación y Ciencia de Renania-Palatinado, Georg Cölter, por ejemplo, señaló en su declaración ante el Parlamento Regional, el 24 de enero de 1985, que se trata de «cualificaciones complementarias que son irrenunciables en nuestra sociedad de la información si se quiere satisfacer las necesidades de la vida laboral y aprovechar las posibilidades que se ofrecen de información, facilitación y liberación para una vida personal más plena de modo racional, prudente y soberano. La formación básica en las tecnologías de la información es parte integrante de una formación general sólida y más amplia» (p. 17).

En Baviera, la formación en las tecnologías de la información se concibe como una «tarea político-cultural importante» (Ministerio de Estado Bávaro 1985, p. 4). En Renania del Norte-Westfalia, el tema de las «nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la escuela» se aborda en estos términos: «La política

formativa tiene que aceptar el reto de las nuevas tecnologías y tomar en consideración su campo de acción y sus objetivos... La formación para una sociedad cada vez más caracterizada por las nuevas tecnologías no exige conocimientos profundos en microelectrónica y en informática para todos, sino un conocimiento básico del funcionamiento de las tecnologías de la información y la comunicación, de las posibilidades y límites de su utilización» (Ministro de Educación y Ciencia de Renania del Norte-Westfalia 1985, pp. 12-13).

En el esquema marco para la formación en las tecnologías de la información, tanto en las escuelas como en los centros de preparación, elaborado por la Comisión Federal y Regional de Planificación de la Formación, tales perspectivas se resumen así: «Las nuevas técnicas y medios de difusión representan también un desafío para el sistema formativo, ya que la escuela y la preparación profesional deben iniciar al alumno en la vida y en la profesión. Ahora bien, la formación no debe considerarse como simple función de tal desafío. Es necesario armonizar las nuevas ofertas con las tareas y contenidos tradicionales de la escuela y de la preparación profesional. Todos los esfuerzos han de ir dirigidos, por una parte, a ofrecer a los jóvenes, mediante una forma-

ción en las tecnologías de la información, la posibilidad de utilizar nuevas técnicas y medios, y por otra parte a preservarlos de los riesgos del posible uso inadecuado. En suma, la formación en las tecnologías de la información debe contribuir asimismo a la educación de los jóvenes» (1984, p. 1).

También Dorothee Wilms, ministro de Educación, es consciente de la relación que hay entre la necesaria renovación del debate sobre la formación general y las nuevas tecnologías cuando dice en su comunicado «Sobre la necesidad de la formación general»: «Los dos temas, la fundamentación individual de la formación y la fundamentación social ligada a ella, adquieren un valor especial sobre el trasfondo del desarrollo tecnológico. El desarrollo personal, el juicio independiente, la apreciación responsable de la utilidad y los riesgos de las nuevas tecnologías, son exigencias necesarias para configurar el progreso de la colectividad y del individuo. El desarrollo acelerado de las tecnologías de la comunicación y de la información hace que los ciudadanos puedan disponer, casi a voluntad, de una serie de conocimientos concretos. De ese modo se potencia notablemente su capacidad para actuar y para orientarse» (Wilms, 1985, p. 3).

Se perfila así un consenso entre las diversas posiciones políticas: las tecnologías de la información han abierto una nueva fase de objetivación y apropiación del saber humano y de las capacidades humanas. Ante la imposibilidad de esbozar aquí un cuadro de los correspondientes condicionamientos y repercusiones sociales, destacaré lo más característico:

Al modo de una «nueva revolución industrial», el desarrollo tecnológico, a través de la automatización de las «actividades mentales», acelera y amplía la racionalización y la flexibilización, tanto en el ámbito de la producción como en el campo del comercio, de la administración y de los servicios. La tecnología favorece un registro de las actividades productivas que permite el control constante de éstas. Los peligros que implica tal perspectiva

son hoy objeto de debate, puesto que la forma social actual favorece la destrucción de puestos de trabajo, una renovada taylorización y jerarquización y la adopción de métodos generales de control y vigilancia. Ahora bien, estas secuelas negativas no son producto inmediato de las tecnologías; la tecnología de la información presenta asimismo aspectos positivos, cuya realización depende más bien de las posibilidades de formación y de cohesión que se le ofrezcan.

Por eso, los desafíos de la tecnología de la información significan también el comienzo de una nueva fase para el sistema educativo. Esta conclusión está implícita en el debate actual sobre el concepto de formación general que debe ser válido para el futuro. Se ha llegado a un amplio consenso sobre la importancia del *desarrollo* para la formación general, pero no existe tal consenso en cuanto al *modo* de incluir la tecnología de la información en la formación.

Trataré de exponer brevemente el tema, abordando los dos esquemas más distanciados entre sí, que son, a mi juicio, el de Renania-Palatinado y el de Renania del Norte-Westfalia:

En Renania-Palatinado, la formación general se efectuará en contacto inmediato con el ordenador, que los alumnos han de aprender a manejar y aplicar. Las repercusiones sociales, concretamente la modificación de los esquemas profesionales y el problema de la protección de los datos, se abordarán casi al final de la formación básica. Se evita expresamente la insistencia en la «problematización social» (Ministro de Educación y Ciencia de la Renania-Palatinado, 1985, p. 15).

En Renania del Norte-Westfalia, en cambio, se parte de «la necesidad de adquirir un conocimiento global de las tecnologías de la información y la comunicación como sistema estructurado, y de la necesidad de analizar el conjunto de las consecuencias sociales e individuales de la difusión de estas tecnologías». «Esto implica conocer y valorar los condicionamientos y los intereses políticos y eco-

nómicos que están en juego» (Ministro de Educación y Ciencia de Renania del Norte-Westfalia, 1985, p. 11).

En otro pasaje se hace referencia a una «integración de la transmisión de saber técnico y la educación a través de los nuevos medios». Y se declara que «la escuela debe contrapesar este saber obtenido a través de los medios con la promoción de la actividad autónoma y de la creatividad (*ibid.*, «Prefacio»).

A pesar de estas posiciones indudablemente contrapuestas, hay en ambos esquemas un fallo común, en cuanto que establecen una disociación entre la técnica y el desarrollo social, entendido como desarrollo efectuado por sujetos activos. No se concibe la técnica como un «producto del trabajo humano», que «es siempre expresión de la razón humana en acción» (Lange, 1981, p. 24), sino que se contrapone al «mundo vital natural» (Ministro de Ciencia y Educación de Renania del Norte-Westfalia, 1985, p. 13).

Con este planteamiento no es posible enlazar, desde la perspectiva teórica, las diversas competencias exigidas: la cualificación práctica, por un lado, y la capacidad para el juicio sociopolítico, por otro, por mencionar sólo estos dos polos. En lugar de la «integración» en la formación, se facilitan sólo las «interdependencias», como se advierte en las «Recomendaciones y reflexiones para la elaboración de planes relativos al empleo de ordenadores en las escuelas de formación general» de la Liga para la Promoción de la Enseñanza de las Matemáticas y las Ciencias Naturales. Desde el punto de vista temático se distinguen el área de las aplicaciones, el área técnica, el área algorítmica y el área social, y se indican las relaciones mediante flechas que unen cada área con las otras. Ahora bien, este procedimiento suele significar —como demuestra la experiencia de la enseñanza técnica— que no es posible una «integración» de los conocimientos, que se sigue considerando la técnica primariamente como «herramienta» o como método, y los aspectos sociales se tratan como mero apéndice. Así se corre el peligro de que

«los objetivos de conocimiento y de acción crítica en la enseñanza de la técnica se reduzcan a simples llamamientos de índole más o menos moral; esta crítica puede desembocar en un “distanciamiento crítico”, pero no en acciones constructivas y modificadoras de la realidad» (Schütte, 1981, p. 35). Por esta vía se anula la posibilidad de elaborar un nuevo concepto de formación.

Mi tesis fundamental es que este nuevo concepto podría elaborarse incluyendo en el esquema de la formación el tema de las nuevas tecnologías y el modo de dominarlas. Intentaré explicar la forma de lograrlo, sin pretender alcanzar un esquema elaborado, sino ofrecer algunas propuestas que reflejen los diferentes intentos de aproximación que yo mismo he realizado al respecto.

Creo que es importante hacer una observación para reducir, al menos, las múltiples posibilidades de incurrir en malentendidos: cuando hablo de «formación en informática» no me refiero a una enseñanza apoyada en los ordenadores. Las didácticas especiales deben decidir si determinados procesos de aprendizaje pueden promoverse mejor con el empleo de ordenadores. Los intentos que se han hecho hasta ahora —por ejemplo, el análisis de Brügelmann (1985) sobre el *software* en la enseñanza básica y los análisis del *software* utilizado a escala más amplia en los Estados Unidos— vienen a ser, en buena parte, una aplicación de la didáctica usual —a menudo mala didáctica— al ordenador, lo cual no supone una mejora de esa didáctica. Además, según las estimaciones de Frey (1985), sólo el 20 por 100, como máximo, de los contenidos de las distintas asignaturas podría elaborarse con ventaja mediante el ordenador. Como ya ocurre con la estructura de las asignaturas concretas, con el apoyo de los procesos de aprendizaje mediante el empleo de paneles, de hojas de trabajo, etc., la didáctica especial podría incluir como una de sus tareas la reflexión sobre las nuevas posibilidades que se ofrecen a los procesos de apropiación. A este respecto, ya ahora cabe afirmar que no es conveniente ni hay por qué buscar una sustitución

ción de la comunicación entre alumno y profesor por programas de autoaprendizaje. En el presente trabajo no se contempla, pues, esta modalidad de empleo del ordenador, en la que éste resulta incapaz de transmitir conocimientos que vayan más allá de su tecnología; me interesa más bien el tema de la inclusión de la tecnología de la información en un nuevo esquema de formación general. O, dicho de otro modo: saber hasta qué punto cabe utilizar el debate sobre la formación básica en las tecnologías de la información para obtener un nuevo concepto de formación general que dé respuesta al problema de los contenidos y los modos de la formación.

Abordaré dicho tema en tres fases:

1. En una breve exposición de la idea de formación general vigente hasta ahora, se analizan, para su esclarecimiento, los dos polos: la vertiente canónica «objetiva» la vertiente «subjetiva» basada en el discente.

2. Para el total esclarecimiento de la idea de formación general, se busca un acceso teórico que sea válido, hasta cierto punto, para ambos polos, que sea producto del método de aproximación histórica y que adquiera contenido mediante la categoría de *trabajo*.

3. Se ilustra lo dicho con dos ejemplos referidos a las tecnologías de la información.

## 2. CONCEPTO TRADICIONAL DE FORMACION GENERAL

La primera dimensión esencial de la formación general consiste en su carácter, vigente desde Comenius, de «formación para todos». Este postulado implica ya la idea democrática de una formación humana general.

La segunda dimensión de la formación general se refiere a su universalidad, a su carácter de «formación en todo». Los intentos teóricos de realizar esta «formación en todo» se pueden dividir en dos polos capitales:

- En la concepción «objetivo-material», «el contenido y la estructura de la formación general dependen de una esencia espiritual objetiva y suprahumana» (Hofmann, 1973, p. 82). Klafki distingue dentro de estas «teorías materiales sobre la formación» el enfoque del «objetivismo o cientificismo» y el enfoque de las «teorías del clasicismo».
- En la concepción «subjetivo-formal», el «alma del individuo» ocupa el punto central de la idea de formación; se trata de «modelar todas las fuerzas que constituyen la esencia humana global» (Hofmann, 1973, p. 83). Klafki califica como formación «funcional» o «metodológica» todo planteamiento que esté incluido dentro de las «teorías formales sobre la formación».

El problema decisivo para los dos enfoques principales consiste en seleccionar el «contenido de la formación», y a esto apuntan ya las divisiones de Klafki. Los esfuerzos se han centrado siempre en lograr una combinación de los dos polos: la vertiente «objetiva» y la vertiente «subjetiva» de la formación general.

En su escrito *Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes* («Contornos de un nuevo concepto de formación general»), Klafki intenta agregar a la primera dimensión —«formación para todos»— otras dos dimensiones: la formación omnicompreensiva y la formación como medio de la general. Yo utilizaría aquí la referencia que hace el propio Klafki a la formación politécnica como base de la formación general (Klafki, 1985, p. 28), ya que tiene en cuenta las tres dimensiones de la formación general y permite una integración de la formación general y la formación profesional.

De este modo se reintroduce la tradición de la formación politécnica en el debate sobre la formación general y se pone en conexión con las ideas de Karl Marx, que postuló ya una preparación politécnica que proporcionase «los principios generales de todos los procesos de producción» e iniciase al mismo tiempo al niño y al joven en el uso práctico y en el manejo de los instrumentos elementa-

les de todas las ramas de trabajo» (Marx, 1966, cit., en Marx/Engels, 1980, p. 164).

Abordaré estas propuestas en mi próximo punto, donde analizo el método de la aproximación histórica para determinar el concepto de formación general.

### 3. LA APROXIMACION HISTORICA COMO METODO PARA DETERMINAR EL CONCEPTO DE FORMACION GENERAL

Es preciso adoptar un enfoque teórico que no teme decisiones voluntaristas en favor de la idea canónica «objetiva» ni de la idea funcional «subjetiva» ya expuestas, y que halle una vía de acceso que sea tan válida para el desarrollo social, científico y cultural como para el desarrollo individual y formativo. Este enfoque teórico viene dado por el concepto de trabajo entendido como categoría central.

Tan sólo ofreceré aquí un breve apunte de este enfoque, sin ánimo de hacer una exposición sistemática de la noción de trabajo. Me apoyo sustancialmente en la psicología de la personalidad de Leontiev.

La hominización y el desarrollo consiguiente de la sociedad se producen mediante actividades humanas que adoptan la forma de trabajo. El uso y fabricación de herramientas, por un lado, y la comunicación conducente al ejercicio de actividades coordinadas en la división social del trabajo, por otro, fueron las condiciones básicas para que la filogénesis no discurriera ya por el cauce de la adaptación del hombre a la naturaleza, sino que éste se capacitase para el control y, parcialmente, para el dominio de la naturaleza. El desarrollo de las fuerzas productivas —fundamentalmente, el desarrollo de la técnica y de la ciencia— viene determinado, en este proceso histórico, por cada cambio en el mundo natural y asimismo en las capacidades y el saber del hombre. El hombre se distingue precisamente del animal en que su actividad tiene carácter productivo, es decir, en que

su trabajo queda fijado, objetivado, en sus productos como producción material y espiritual. Por eso la perspectiva histórica revela el desarrollo del ser humano: «La historia de la cultura mental y material aparece entonces como un proceso que expresa en forma externa, materializada, la historia evolutiva de las capacidades humanas» (Leontiev, 1973, p. 280).

El análisis de la técnica desde esta consideración teórica combina el desarrollo «objetivo» y el desarrollo «subjetivo». «La técnica debe analizarse como resultado y como parte integrante, a la vez, de la actividad humana, que se presenta, por una parte, como modificación de la naturaleza y, por otra, como modificación del desarrollo de las fuerzas esenciales del ser humano... Ella es, al nivel de su desarrollo histórico, expresión del autodespliegue pasado del hombre y presupuesto del autodespliegue futuro» (Lange, 1981, p. 14 y s.).

De este proceso de hominización se sigue, para cada individuo, que en la ontogénesis no se desarrollan ni se aplican las cualidades de la especie, sino que es el hombre individual el que ha de apropiarse, en su evolución, de las conquistas humanas mediante el esfuerzo activo y con el apoyo cooperativo y comunicativo de los otros seres humanos (cf. Leontiev, 1973, p. 286 s.).

Esta referencia a otros seres humanos y al medio ambiente concreto explica también las diferentes condiciones de apropiación de las clases y grupos sociales y de los sexos. Las sociedades actuales, en todos sus aspectos materiales y sociales, son, pues, objetivaciones de la acción y del trabajo humano y se han desarrollado, por tanto, históricamente. Las personalidades son, asimismo, seres humanos que se han desarrollado gracias a la apropiación activa del nivel social.

En el plano categorial, la elección del contenido formativo debe buscarse, por tanto, a través de la reconstrucción histórica del desarrollo social a través del trabajo humano, sin perder de vista que este contenido formativo garantiza, con la

apropiación individual, la subjetivación del ser humano en el proceso de formación.

#### 4. LA FORMACION EN INFORMATICA COMO FORMACION GENERAL

Si el concepto de formación general se infiere de la reconstrucción histórica del trabajo social, será preciso hacer uso del nivel de desarrollo científico y tecnológico alcanzado para reorganizar los contenidos de la enseñanza. En este sentido, puede emplearse la tecnología de la información como instrumento para el desarrollo curricular, ya que:

- Los ordenadores, en cuanto máquinas universales, poseen un rango diferente al de la tecnología del pasado: en efecto, en la perspectiva histórica aparecen, respecto a las distintas áreas técnicas, unas líneas de fuerza que conducen a la tecnología de la información. Desde el desarrollo de máquinas que almacenan el programa en forma de código binario (estructura Von Neumann), todo proceso describible digitalmente, es decir, mediante números o letras y su elaboración, puede ser regulado o dirigido a través del proceso electrónico de los datos y asumido a través de la «técnica» (cf. Graf y otros, 1984).
- Las tecnologías de la información, tanto en su desarrollo como en sus efectos, no se refieren ya a ámbitos concretos, sino que repercuten en todas las áreas de la sociedad. En este sentido, no sólo hay posibilidades de una mayor colaboración sino también de un mayor control y dependencia, como consecuencia de la combinación de distintos aparatos.

Los dos aspectos anteriores ofrecen posibilidades de integrar, a través de la aproximación histórica, los más variados objetos formativos y las diversas materias. La formación general implica así un nuevo enfoque frente al peligro de disgregación

de las asignaturas tradicionales, cuyos problemas se presentan en el ámbito precisamente de la enseñanza de las ciencias naturales, en la medida en que ésta «se presta» a la comprensión de la tecnología de la información o de la técnica. La enseñanza actual de las ciencias naturales corre el riesgo de contribuir a una credibilidad científica acrílica que dificulte la evaluación racional de la técnica. Esta conclusión se desprende, al menos, de una investigación realizada en Marburgo sobre la «experiencia de la enseñanza de las ciencias naturales», en la que se entrevistó a 180 personas (100 alumnos y alumnas de escuela integrada, cursos 7 a 10; 40 estudiantes universitarios masculinos y femeninos y 20 profesores y profesoras) sobre la enseñanza de la física.

Los alumnos y alumnas no solían recordar ya los contenidos, ni siquiera los contenidos de los experimentos que consideraban como elemento positivo en la enseñanza. Todo su saber se limitaba a «fragmentos de fórmulas» y a «restos de principios». La imagen de la enseñanza de las ciencias naturales que tenían los profesores y profesoras era, en cambio, muy diferente: «Creo firmemente en su quehacer profesional porque está presidido por la exactitud, el rigor, la lógica, la sistematicidad, la objetividad y la verdad de las ciencias naturales, y atribuyen los éxitos de la ciencia y de la técnica a su método de investigación superior» (Brämer, 1985, p. 52).

Esta discrepancia entre «el mito científico de las ciencias naturales en la escuela» por parte de los adultos y la casi total ausencia de recuerdos de contenido por parte de los alumnos significa, según Brämer, que «las ciencias naturales, en su forma tradicional, son (co)responsables de esa peligrosa mezcla de repulsa y respeto, de temor y credulidad, que tanto dificulta el necesario trato emancipador del individuo y de la sociedad con la ciencia y la técnica» (*o.c.*, p. 52).

Hasta ahora no ha sido corriente una verdadera conexión entre la ciencia natural y la técnica en la formación escolar: mientras que las ciencias naturales, como

la física, la biología y la química eran asignaturas establecidas, la técnica sólo se impartía complementariamente, en relación con la teoría del trabajo, por lo cual apenas estaba representada en la enseñanza secundaria. La enseñanza de la técnica se desarrolló primariamente en el ámbito de la escuela superior, en relación con los estratos directivos, a los cuales se contraponía la educación artesanal para quienes tenían que realizar trabajos manuales (cf. Mende/Quitow, 1978).

Puede afirmarse que «ninguna rama escolar informa de modo adecuado sobre la significación y el condicionamiento social de las ciencias naturales» (o.c., 241). Las dificultades de la didáctica se deben, sobre todo, a que las diversas tentativas se basan excesivamente en el principio de demostración como criterio selectivo, lo cual hace muy aleatoria la inclusión de los problemas sociales. Haría falta una «intensificación didáctica» a través de la integración:

«La integración significa, por lo pronto, la sistematización de las ciencias naturales y de la técnica o tecnología mediante la reducción a estructuras, directrices, planteamientos o modos de trabajo didácticos comunes... La activación del alumno mediante la enseñanza experimental en las ciencias naturales es fundamental como recurso didáctico y como medio para lograr la orientación de la enseñanza técnica hacia problemas o tareas. Esta activación es imprescindible para integrar los conocimientos de las ciencias naturales en los contextos técnicos de establecimiento de fines y búsqueda de medios (dentro del condicionamiento económico y, más en general, social y, por tanto, histórico), que la enseñanza ha de poner de manifiesto» (Mende/Quitow, 1978, p. 243 y s.).

La tecnología de la información no permite tan sólo combinar la técnica, las ciencias naturales y las ciencias sociales, sino también —más en general— el lenguaje, que se convierte así en el elemento integrador de la formación general. Sería preciso para ello partir de los aspectos estructurales que ofrece la tecnología de

la información y ligarlos en una forma de aproximación histórica.

En el caso de la escritura, por ejemplo, se adviere cómo su desarrollo, al igual que su modificación, depende de la organización social y de las posibilidades de realización técnica (cf. Faulstich-Wieland, 1986). El paso de la escritura ideográfica a la escritura jeroglífica y, finalmente, al alfabeto supuso una notable reducción de la complejidad, con la consiguiente posibilidad de mejora de la capacidad expresiva (cf. Klix, 1985). A la luz de esta consideración cabe criticar, por ejemplo, la idea de que el proceso electrónico de textos lleva a la reducción del lenguaje escrito. El ordenador permite una mayor eficacia en la producción de textos, debido a la simplificación respecto del alfabeto que se consigue con el proceso técnico digital. Las preguntas sobre quién trabaja, cómo y por cuenta de quién, ayudan a continuar el análisis de las modificaciones históricas de las condiciones laborales en la producción y proceso de los textos, y plantean así el debate sobre la utilidad social de las posibilidades técnicas (sobre el tema de la impresión, cf. Weckner, 1981). Del mismo modo se puede abordar el desarrollo del cálculo y de su automatización.

Si la escritura, el lenguaje y el cálculo aparecen como desarrollos históricos y sociales, se podrá concebir el proceso de formación como proceso de apropiación. Esto no significa, obviamente, la repetición exacta de todas las fases del desarrollo histórico. Aprender significa justamente apropiarse el saber de la humanidad por vías racionales y, por tanto, en un tiempo sustancialmente más corto del que empleó la humanidad para lograrlo (cf. Pippig, 1985). Pero la escuela básica, que ha de impartir la enseñanza de la escritura, de la lectura y del cálculo, puede hacerlo, desde el punto de vista de la sistemática, por algún procedimiento mejor que el del adiestramiento primario de las destrezas, que es lo habitual actualmente. La comparación entre la escritura ideográfica, la escritura jeroglífica y la escritura actual (la diferente producción

de documentos escritos) revela a los niños las conquistas anteriores y les permite reflexionar sobre futuros desarrollos.

También la exposición de diversos sistemas numéricos, el significado del sistema aritmético y los intentos técnicos dirigidos a facilitar las operaciones de cálculo ayudan a la comprensión de las matemáticas mejor que la repetición agobiante de ciertos ejercicios que domina en nuestras escuelas básicas. El sistema binario y la conversión técnica quedarían así integrados en el proceso de aprendizaje del cálculo, y los fundamentos para la comprensión de la tecnología de la información no es estudiarlos sólo en el primer grado de la enseñanza secundaria.

Antes de finalizar con estas consecuencias para el cambio en los procesos de formación, debo examinar hasta qué punto son necesarios los ordenadores para los mencionados procesos de aprendizaje en la escuela. Por lo pronto, puedo contestar ya esta pregunta en un doble aspecto: los ordenadores serán necesarios, sin duda, en mucha menor medida de lo que espera y cree la industria informática o de lo que suponen las «extravagancias» de la informática y sus partidarios, porque el estudio de la tecnología de la información con aparatos llevará una pequeña fracción del tiempo de aprendizaje total. Con todo, los aparatos serán necesarios, ya que la experiencia en el trato con la tecnología es necesaria, a su vez, para el proceso de apropiación.

La fundamentación teórica se encuentra, de nuevo, en la psicología de la personalidad ya referida. Los procesos de apropiación son procesos de interiorización: consisten en una transformación paulatina de acciones externas en acciones internas, mentales. Este proceso se realiza siempre, aunque muchas veces no se advierte explícitamente debido a la relevancia del lenguaje como forma transmisora de las significaciones sociales. Precisamente, las nuevas acciones mentales —como hacer notar Leontiev, siguiendo a Galperin— necesitan de la realización de acciones externas. «Para transmitir al niño una nueva acción mental, por ejem-

plo, sumar, es preciso hacerle realizar una acción externa correspondiente, es decir, exteriorizar la acción interna» (Leontiev, 1973, p. 299).

## 5. CONCLUSION

No voy a afirmar que así se resuelva plenamente el problema de la inclusión de los ordenadores en la enseñanza. El cambio en los conceptos de la enseñanza requiere, ante todo, una reflexión didáctica sobre lo que la aproximación histórica significa para los contenidos y formas de la enseñanza en las distintas materias. Pero requiere además un método coordinado en todas las materias, que tenga en cuenta que también éstas y los sistemas científicos reflejados en ellas nacieron históricamente y son, por tanto, modificables. La reflexión sobre la nueva formación general puede así ir acompañada de una reflexión sobre la organización de la formación.

Antes de concluir con esta perspectiva, conviene añadir unas palabras sobre el debate actual. Las posibilidades de tomar la «formación en informática» (para evitar este término recargado y que se presta a malentendidos) la tecnología de la información como punto de referencia para una nueva versión del concepto de formación general ofrecen perspectivas, al menos a medio plazo. Faltan catorce años para alcanzar el siglo XXI; pero la situación actual de cambio radical exige ya respuestas a corto plazo, encuadradas en unas concepciones teóricas, pero que no pueden aguardar a que se desarrolle una nueva formación a partir de la escuela básica. Los muchachos actuales, al igual que los adultos, han dejado atrás la escuela básica, pero deben afrontar los cambios que se están produciendo y han de estar capacitados para la crítica y la acción.

La importancia de todo ello, especialmente para los jóvenes, aparece expresada con claridad en nuestro proyecto «la formación de las chicas y las nuevas tecnologías». Mientras que la mayoría de los

chicos tienen acceso a los aparatos y, por tanto, a los modos de apropiación —aunque éstos no siempre sean críticos—, este acceso está casi velado a las chicas. Estas encuentran barreras en la escuela y en el tiempo libre, unas barreras sutiles, más por eso mismo tanto más eficaces. Nuestros debates de grupo con distintas alumnas han puesto también de manifiesto una necesidad de información elemental: quieren saber cómo funcionan los ordenadores, cómo están contruidos, qué es lo que pueden y lo que no pueden hacer, quién los ha inventado y por qué razones; quieren saber, en suma, en expresión de muchas de ellas, «todo» sobre los ordenadores. La satisfacción de esta necesidad de información debería ser tarea de la formación general, ya que sólo en la escuela puede realizarse de un modo racional y crítico. En la realidad laboral posterior apenas será posible una desmixtificación. La mixtificación actual, unida al desamparo frente a los prepotentes intereses sociales, no permite ningún perfeccionamiento creativo de las posibilidades humanas, que podría realizarse precisamente mediante la tecnología de la información.

## BIBLIOGRAFIA

- Ministerio de Enseñanza y Culto de Baviera: *Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung in der Schule*, Serie escritos B, fasc. 5, Munich, 1985.
- BRÄMER, R.: «Böse Erinnerungen». En *Betrifft: erziehung*, 15, fasc. 11, 1985, pp. 48-52.
- BRÜGELMANN, H.: «Video-Fibeln und elektronische Arbeitsblätter». En *Grundschule*, fasc. 4, pp. 10-13; fasc. 5, pp. 14-18; 1985.
- Comisión Federal y Regional de Planificación de la Formación: *Ramenkonzept für die Informationstechnische Bildung in Schule und Ausbildung einschließlic der Mindestanforderungen an schulgeeignete Rechner*, verabschiedet am 7-12-1984.
- FAULSTICH-WIELAND, H.: «Pädagogische Konzept zur Vorbereitung auf das Leben mit Computern». En DFR e.V.: *Die dritte industrielle Revolution. Dokumentation der Bundestagung des DFR 11-13.10.1985 in Ludwigshafen*, pp. 65-92.
- FAULSTICH-WIELAND, H.: «Wandel der Textverarbeitung». Aparece en: *arbeiten + lernen*, 1986.
- FREY, K.: «Computer und Bildung». En: *Siemens Zeitschrift*, fasc. 3, 1985, pp. 12-15.
- GÖLTER, G.: *Schule und Computer. Regierungserklärung vor dem Landtag von Rheinland-Pfalz*, folleto del Ministerio de Educación y Ciencia, 24-1-1985.
- GRAF, L., y otros: *Keine Angst von dem Mikrocomputer*, Düsseldorf, 1984.
- HOFMANN, F.: *Allgemeinbildung. Eine problemgeschichtliche Studie*, Colonia, 1973.
- KLAFKI, W.: «Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik» (1959). En Id.: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim, 1975, pp. 25-45.
- : «Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes». En Id.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim, 1985, pp. 12-30.
- KLIX, F.: *Erwachendes Denken. Eine Entwicklungsgeschichte der menschlichen Intelligenz*, Berlín/RDA, 1985.
- Ministerio de Educación y Ciencia de Renania del Norte-Westfalia: *Neue Informations- und Kommunikationstechnologien in der Schule - Rahmenkonzept*, Serie escritos vol. 43, Düsseldorf, 1985.
- Ministerio de Educación y Ciencia de Renania-Palatinado: *Handreichung Informationstechnische Grundbildung. Entwurf zur Erprobung im Schuljahr 1985-1986*, Maguncia, junio 1985.
- LANGE, H.: «Überlegungen zur gesellschaftlichen Determination der Technik und ihrer historischen Entwicklung». En Schütte, I. (ed.): *Technikgeschichte als Geschichte der Arbeit*, Bad Salzdetfurth, 1981, pp. 1-31.
- LEONTIEV, A.N.: *Probleme der Entwicklung des Psychischen*, Frankfurt/Main, 1973.
- MARX, K.: «Instruktionen für die Delegierten des provisorischen Zentralrats zu den einzelnen Fragen». En Marx, K./Engels, F.: *Über Erziehung un Bildung*, Berlín/RDA, 1970,

- pp. 163-164 (también en *Marx-Engels-Werke*, vol. 16, pp. 193-195).
- MENDE, R./QUITZOW, W.: «Die Verbindung von Technik und Naturwissenschaft im Unterricht als schulpolitisches und didaktisches Problem. En: *Argument Sonderband: Schule und Erziehung* (VI) (AS 21), Berlín, 1978, pp. 231-248.
- OBERLIESEN, R.: *Information, Daten und Signale. Geschichte technischer Informationsverarbeitung*, Reinberk, 1982.
- PIPPIP, G.: *Aneignung von Wissen und Können - psychologisch gesehen*, Berlín/RDA, 1985.
- SCHÜTTE, I.: «Die historisch-genetische Methode im Arbeitslehre - und Technikunterricht». En: Schütte, I. (ed.): *Technikgeschichte als Geschichte der Arbeit*, Bad Salzdetfurth, 1981, pp. 33-53.
- Liga para la Promoción de la Enseñanza de las Matemáticas y de las Ciencias Naturales: «Empfehlungen und Überlegungen zur Gestaltung von Lehrplänen für den Computereinsatz im Unterricht der allgemeinbildenden Schulen». En *MNU*, fasc. 4, 1985, pp. 229-236.
- WECKNER, H.J.: «Die Entwicklung des Setzens und Druckens». En Schütte, I. (ed.): *Technikgeschichte als Geschichte der Arbeit*, Bad Salzdetfurth, 1981, pp. 102-128.
- WILMS, D.: «Von der Notwendigkeit der Allgemeinbildung - gerade heute. Pressemitteilung des BMBW Nr.», 151/1985, v. 5-12-1985.
- WINKEL, B.: «Rationalisierung gestern und heute-Ein Unterrichtsbeispiel aus dem Druckgewerbe». En Schütte, I. (ed.): *Technikgeschichte als Geschichte der Arbeit*, Bad Salzdetfurth, 1981, pp. 128-151.

---

Originalmente publicado en *Zeitschrift für Pädagogik* (Berlín, R. F. Alemana), vol. 32, n.º 4, 1986. Se traduce con la autorización del Editor.

# I N F O R M E S Y D O C U M E N T O S

## LA FORMACION DEL PROFESORADO EN HONDURAS. ALGUNAS REFLEXIONES AL RESPECTO

GUZMAN ALONSO MORENO

### INTRODUCCION

A finales de 1984, auspiciado por el Instituto de Cooperación Iberoamericana, comenzaba a materializarse el I Plan de Cooperación Integral con Centroamérica con el envío de los primeros expertos a Nicaragua, Costa Rica y Honduras.

Tuve la fortuna de estar entre aquellos expedicionarios por cuanto que iba a encontrar una realidad que habría de proporcionarme una experiencia sumamente compleja y contradictoria que, tanto en el orden personal como en el profesional, significaría una constante puesta a prueba, un constante ejercicio de interrogación, ruptura y reformulación de esquemas, búsqueda permanente de hipótesis y un lento, progresivo e inconsciente compromiso con unas gentes a las que poco a poco iría comprendiendo, admirando y reivindicando. A ellas, que seguramente no leerán estas páginas, las mismas están dedicadas.

Mi país de destino fue Honduras y mi área de intervención el de la educación. Una institución centró mi trabajo: la Escuela Superior del Profesorado «Francisco Morazán» y, esporádicamente, colaboré con el Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Honduras. Asimismo tuve ocasión de supervisar un buen

número de Escuelas de Educación Normal, encargadas de preparar el profesorado de enseñanza primaria.

La exposición que a continuación leerán constará de tres partes que, dadas las características de este artículo y su extensión, no son más que meros apuntes de un sistema de relaciones aún insuficientemente estudiado y necesitado, a mi juicio, de una mayor profundización a la luz de tres vectores que, en mi opinión, son: la teoría de la dependencia, los efectos del choque de culturas, las consecuencias de los procesos de configuración y afirmación latinoamericanos.

Estas tres partes serán las siguientes:

1. Aproximación descriptiva a las condiciones generales y educativas del país.
2. Interpretación de los elementos que constituyen el marco referencial del profesorado y su formación.
3. Relación de las líneas argumentales que guiaron mi trabajo allí.

#### 1. *Aproximación descriptiva a las condiciones generales y educativas del país.*

Situada entre Guatemala, El Salvador y Nicaragua y con salidas al Pacífico y al Caribe, Honduras tiene un territorio de

112.088 km<sup>2</sup>, fundamentalmente montañoso, que albergan alrededor de 4 millones de personas, cuya población infantil y joven se estima en un 47,4 por 100 en 1983. La población en 1981 se distribuía en 64,4% en el área rural, y en el área urbana el 35,6 por 100 (1).

Su economía está basada en la producción de bienes primarios para la exportación, de los que destacan, entre otros, el café, el banano o la madera. La tasa de crecimiento en los últimos años ha seguido una evolución decreciente: de un 10,7 por 100 en 1977, a un 7 por 100 en 1978, un 6,1 por 100 en 1979, 2,6 por 100 en 1980 y 0,3 por 100 en 1981 (p. 2), para alcanzar el -1,2 por 100 en 1983 (2).

Se considera población económicamente activa a la mayor de 10 años de edad, y su panorama laboral está ensombrecido tanto por el desempleo abierto como por el subempleo, caracterizado éste por la baja productividad y por la obtención de ingresos a nivel de subsistencia; alcanza hasta un 30 por 100 de la población activa (3).

Su distribución en 1981 (pp. 4 y 5) era ésta:

	%
<i>Sector primario:</i>	
Agricultura, Selvicultura, Caza y Pesca .....	54,8
<i>Sector secundario:</i>	
Explotación de Minas y Canteras ..	0,4
Industrias manufactureras .....	12,8
Construcción .....	4,2

(1) DIRECCION GENERAL DE PLANEAMIENTO Y REFORMA EDUCATIVA, *Políticas y estrategias para el desarrollo educativo nacional*, p. 1. (La mayoría de los datos que reflejo en este artículo están tomados de esta fuente; de ahí que sólo señale el número de página cada vez que sea necesario indicar de dónde los tomo.) Comayagüela, 1982.

(2) E.S.P. «FRANCISCO MORAZAN», *Documento de discusión para el seminario-taller sobre la problemática de la Escuela Superior del Profesorado «Francisco Morazán»*, p. 3. Tegucigalpa, 1984.

(3) *Ibid.*, p. 3.

#### *Sector terciario*

Comercio .....	9,2
Electricidad, Gas y Agua .....	0,3
Transporte, Almacenamiento y Comunicaciones .....	3,7
Establecimientos Financieros y Seguros .....	0,9
Servicios Sociales, Comunales y Personales .....	13,6

De esta población económicamente activa, el 42,5 por 100 es analfabeta, aumentando a un 78,6 por 100 en la rama de actividad agrícola (p. 6).

«En el estado de salud y nutrición de la fuerza de trabajo hondureña, influyen desfavorablemente la desnutrición proteínico-calórica que afecta a la misma aun antes de nacer y que tiene consecuencias tales como el retardo en el crecimiento y en el rendimiento físico y mental del individuo, así como alta vulnerabilidad a procesos infecciosos, baja expectativa de vida, etc. Según estimaciones, un 75 por 100 de los niños menores de cinco años padecían algún grado de desnutrición.

La desnutrición y las condiciones de insalubridad del medio ambiente son fuentes de enfermedad y de mortalidad. En 1976 (...) sólo las enfermedades diarreicas fueron causa del 12,2 por 100 de la mortalidad, todo ello debido a deficiencias del medio ambiente, tales como contaminación de aguas, falta de agua potable, defectuosos sistemas de recolección de basura y déficit en servicios sanitarios y letrinas» (p. 7).

En cuanto al Sistema Educativo Nacional, podemos decir que, del total de maestros de educación primaria, el 82 por 100 tienen título docente, el 11 por 100 son maestros en profesionalización, el 6,2% no poseen título docente y el 0,8 son maestros diplomados (p. 10).

De 100 niños que ingresan en este nivel, sólo 24 finalizan el sexto grado (p. 10).

«De los 128 supervisores departamentales y auxiliares, 92 tienen formación especializada, mientras 36 sólo han recibido capacitación. En 1981 sólo fueron supervi-

sadas el 56% del total de escuelas, situación que se redujo en 1982 por los recortes presupuestarios» (p. 11).

En el nivel medio, la matrícula de 1981 representó el 29,26% de la población comprendida entre 14 y 19 años.

Este nivel, dividido en ciclo común y diversificado, incluye en este último la Educación Normal.

En el ciclo diversificado destaca el área de Educación Comercial, que en 1981 registró una matrícula del 51,14 por 100 (página 13). Obsérvese la anacronía que significa el alto porcentaje de alumnos que se sirven de estos estudios dadas las características socioeconómicas del país que hemos señalado anteriormente.

Asimismo, en el ciclo diversificado encontramos el área de Educación Industrial, cuya población estudiantil representó el 1,71 por 100 de la matrícula de nivel medio (p. 14).

De los profesores que atendieron este nivel, sólo el 24 por 100 tenían el título de profesor de educación media (p. 14).

En el nivel superior encontramos las siguientes instituciones:

— Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).

Absorbe el 4 por 100 de la población estimada de 18 a 25 años, cuya distribución por áreas es la siguiente:

- Físico-Matemática: 22%
- Biológica y de Salud: 26%
- Ciencias Sociales: 19%
- Económico-Administrativa: 33%

A cada alumno le corresponde 1 m<sup>2</sup> de aula, 0,13 m<sup>2</sup> de biblioteca y 0,39 m<sup>2</sup> de laboratorios (pp. 18, 19 y 20).

«Respecto a la formación de los recursos que el país demanda, la UNAH continúa formando profesionales especialmente para las carreras de Derecho, Economía y Administración Pública, en detrimento de áreas prioritarias para el desarrollo del país» (p. 20).

— E.S.P. «Francisco Morazán»

Dependiente de la Secretaría de Educación Pública, tiene a su cargo la formación de personal docente, técnico y administrativo y especialistas requeridos por todos los niveles del sistema educativo a excepción del universitario. También tiene la responsabilidad de la investigación de la realidad educativa del país.

— Escuela Nacional de Ciencias Forestales

Depende del Ministerio de Recursos Naturales.

Creada con el objetivo de formar personal de nivel intermedio para la conservación, restauración y aprovechamiento de los recursos forestales y vida silvestre, recibe estudiantes procedentes de la Educación Secundaria, de los cuales un 50 por 100 desertan (p. 27).

— Escuela Nacional de Agricultura

Depende del Ministerio de Recursos Naturales.

Tiene como propósito formar el personal técnico requerido por el Sector Agropecuario. Su índice de deserción es de un 35 por 100 en el primer curso, un 7 por 100 en el segundo y un 3 por 100 en el tercero (pp. 28 y 29).

2. *Interpretación de los elementos que constituyen el marco referencial del profesorado y su formación.*

De lo dicho hasta aquí, una conclusión destaca sobre cualquier otro tipo de planteamiento: el **impacto ambiental**, caracterizado por la pobreza, la economía dependiente y la reducción constante de la tasa de crecimiento, deteriora cualquier tipo de relación social y funcionamiento institucional, girando las acciones, tanto individuales como colectivas, en un espacio en que la falta de futuro percibida induce a una toma de posiciones donde la preservación y la supervivencia son elementos cotidianos y donde la innovación y la construcción se convierten en bonitos sueños, cuentos de hadas para profesionales.

En este contexto, hablar de la formación inicial y permanente del profesorado, un colectivo, por lo demás, que ha gozado de las preferencias de la represión política, sometido a salarios de hambre en su gran mayoría —a menudo recurren a distintas clases de pluriempleo— con sobrecarga académica y aislamiento profesional, puede sonar a guasa si se hace sólo desde una perspectiva técnico-administrativa —como últimamente aquí acostumbramos— y no se la inscribe dentro de un enfoque en el que cuenten líneas políticas de transformación social y construcción nacional.

No obstante, es precisamente por esto último que se hace necesario hablar de la formación del profesorado, pues todos sabemos que de la transmisión y aprendizaje de estructuras de pensamiento, de observación e interpretación de la realidad, se desprenden unas u otras concepciones, se modelan unos u otros proyectos y aquellos métodos encaminados a materializarlos.

En general, la formación del profesorado hondureño y más tarde su práctica, oscila entre dos modelos, ambos impuestos y deteriorados en su aplicación: el modelo escolástico, oral, academicista y libresco y el modelo anglosajón, tecnocrático y empirista. Comentemos algo sobre sus resultados:

Decíamos que era el primero: a) oral, por cuanto que el método fundamental de enseñanza es el de la intervención hablada del profesor sobre sus alumnos, pero éstos no hacen uso de la palabra, de tal modo que cuando llegan a profesores no saben emplearla de forma transmisora, así que memorizan lo que tienen que decir, normalmente de autores de los cuales sus referencias ignoran y hacen a su vez que sus alumnos memoricen lo que ellos han memorizado. b) Academicista, pero sólo en la forma, porque, apoyados en el que se supone activista modelo anglosajón, renuncian al trabajo sistemático y a la erudición. c) Libresca, pero muy de último rango. La falta casi absoluta de bibliografía actualizada y diversificada, más, otra vez, la enseñanza programada anglosajona, reducen lo libresco al ámbito del folleto,

el libro de texto y algún manual o monografía.

En cuanto al segundo modelo, su aplicación se hace no pensada, sin los necesarios ajustes que la realidad requiere; la no comprensión de las bases en que se sustenta, pues no hay formulación teórica de él (4) evita el esfuerzo de seguir sus tareas escalonadas y el uso del esquema estímulo-respuesta como elemento de aprendizaje queda reducido a la amenaza del examen.

Educarse en el espacio de estos dos modelos de formación, adulterados y de escasa calidad, no sólo conlleva posiciones esquizoides (5) en el abordaje del saber, sino que anula la valoración positiva de él, disminuyéndolo a la obtención de títulos que facilitarán en el mejor de los casos acceso al trabajo y, según este acceso, a cotas de poder que no significan otra cosa que cierta protección individual.

Pero hay un elemento más a considerar en esta situación: el de la legitimación de las relaciones de poder basadas en el entrenamiento de los alumnos en aceptar un papel de sometimiento a la autoridad del profesorado en los juicios que éste hace sobre ellos, en las metodologías emplea-

---

(4) En realidad, una de las razones más importantes que intervienen en el subdesarrollo intelectual es la intencionada ausencia de formulación teórica.

(5) «La educación primaria hondureña no puede asimilarse a ninguno de los tipos de educación que comúnmente conocemos. No es tradicional, tampoco es pragmática y menos liberadora. Nuestra educación primaria parece desarrollarse conforme a elementos, principios y prácticas reunidos sin sentido integrador y que han sido traídos a nuestro medio por agentes que, en la mayoría de los casos, desconocen realmente la realidad hondureña, sin que los pedagogos y educadores nacionales hayan podido participar en la determinación de la orientación, organización y realización de la misma.» COMISION PREPARATORIA del foro sobre *Problemática de la educación en Honduras: propuestas alternativas*, p. 10. Tegucigalpa, 1983. Esta cita, extensible a los otros niveles educativos, es suficientemente clara al respecto.

das, en los contenidos dirigidos. Legitimación de una sumisión, que impresiona, heredada de las prácticas colonialistas y sancionada con un tipo de evaluación que, a pesar de contar con gran importancia en los currícula, sigue estimándose en términos de medición cuantitativa.

Esta situación crea un vacío direccional entre el profesorado más responsable que ve cómo su esfuerzo no crea escuela y se pierde en un rosario de buenas intenciones.

### 3. *Relación de las líneas argumentales que guiaron mi trabajo.*

Dentro de la Escuela Superior del Profesorado, me incorporé a su Departamento de Ciencias de la Educación. Allí básicamente dos fueron las tareas que centraron mi actividad: 1) Dirección y coordinación de las acciones encaminadas a la creación de un nuevo plan de estudios de Ciencias de la Educación. 2) Cursos de formación del profesorado.

Un doble planteamiento sostenía mis intenciones en el contexto que a grandes rasgos ya he descrito: contribuir a la tarea de construcción nacional y contribuir a abrir un proceso de cultura a la contra.

El plan de estudios propugnado tenía constituido su armazón en torno a tres ámbitos:

1. El de la institución formadora, cuyas funciones las establecíamos en: a) divulgación de conocimiento científico; b) producción de conocimiento científico, y c) promoción de profesionales aptos para producir y divulgar el conocimiento científico y diagnosticar, evaluar e intervenir sobre la realidad.

2. El de la formación del profesorado, cuyo objetivo estaba en alcanzar: a) dominio de conocimientos, metodologías y técnicas adecuadas a la realidad en que vive; b) capacidad de análisis y diseño de modelos educativos; c) sentido de la responsabilidad y el liderazgo que su tarea implica, y d) disposición a la investigación y a la actualización.

3. El del cuerpo curricular, desde el que se potenciaban: a) aprendizaje instrumental, profundización didáctica y práctica profesional; b) reflexión, comprensión, investigación de los procesos educativos, y c) producción educativa: documentación y diseño de modelos.

Los cursos de formación del profesorado que impartí fueron: psicología de la educación, filosofía de la educación y educación y desarrollo. En estos cursos mis propósitos tomaron dos direcciones:

a) Si los sistemas educativos por regla general producen legiones de personas cuya capacidad intelectual y relacional de protagonismo es más que lamentable, esta lamentabilidad se eleva al límite cuando dichos sistemas son importados de manera prefabricada por los países dependientes. Los alumnos de educación superior que yo tuve carecían en su gran mayoría de cualquier método o hábito de estudio significativo. En consecuencia, y en lo referente a la metodología, centré mi trabajo en que aproximaran su actividad a los pasos elementales de estudio, como ya he dicho, significativo: heurística, hermenéutica, prescripción.

b) Otro de los grandes problemas que tienen los sistemas educativos, y los de los países dependientes más, es que se administran los saberes de manera que el profesorado admita y aplique de forma mecánica las verdades que se les transmiten. El mundo de la educación es tan sumamente complejo y tan cambiante que perpetuar esta relación es caer en irresponsabilidad social. Huyendo de esta posibilidad, me propuse en los cursos de formación del profesorado que dirigí, que el alumno pensara lo que es educación y sus repercusiones como parcela teórico-práctica que es de los proyectos sociales, ya fuera desde el cuestionario de la naturaleza de los hechos educativos (Filosofía), ya desde los supuestos que sustentan las teorías del aprendizaje (Psicología), ya desde el significado de las situaciones socioculturales y de los métodos de dinamización social (Educación y Desarrollo).

Finalmente, como plataforma para la materialización del plan de estudios planteado, quedó diseñado un proyecto de capacitación docente que habría de incidir en los aspectos que más arriba hemos destacado y que en estos momentos, desde febrero de 1986 mis compañeros que quedaron en Honduras estarán llevando a cabo.

## CONCLUSION

Podría interpretarse de lo antedicho una descalificación por mi parte de lo hondureño y, en concreto, de su profesorado. Todo lo contrario. Muchas veces, cuando descansaba junto al mar, o cuando jugaba en el casino, me he preguntado cómo reaccionaría yo en su lugar. Ciertamente en-

contrarse todo ese número de profesionales que desde su aislamiento y dependencia se preguntan por su identidad y su actuación no provocan más que admiración.

Europa tiene una gran deuda adquirida con los pueblos americanos y el trabajo de cooperación con ellos debería ir más en consonancia con el saldo de esta deuda que con los procesos encubiertos de nueva explotación.

Ojalá que mi trabajo allá haya significado algo de este saldo de deuda y que la lectura de este trabajo le recuerde a alguno que los latinoamericanos ven en nosotros un continente para la paz y el progreso y no un testaferrero de la miseria y de la guerra.

# I N F O R M E S Y D O C U M E N T O S

## LA ALFABETIZACION POR RADIO: EL CASO DE RADIO ECCA

JESUS PAZ FERNANDEZ

### INTRODUCCION

A estas alturas probablemente resulte ocioso intentar poner de manifiesto la importancia del problema del analfabetismo; tanto por lo que significa de elemento de marginación en un mundo dominado por la cultura letrada, como en su aspecto social, relacionado con las posibilidades de acceso de toda una colectividad a mayores niveles de progreso.

La magnitud de la injusticia que representa este fenómeno viene determinada, en primera medida, por los datos estadísticos. Cálculos de la UNESCO cifran la cantidad de adultos analfabetos existentes en el mundo en alrededor de los 800 millones (un 30 por 100 de la población correspondiente); cantidad que, en términos absolutos, se prevé irá aumentando con el tiempo a causa del crecimiento demográfico, a pesar de que los porcentajes pueden disminuir en los años venideros.

La problemática se deja sentir especialmente en las zonas más deprimidas del planeta, es decir, en los países subdesarrollados y en vías de desarrollo; pero no están exentos de ella, ni mucho menos, los países ricos, en los cuales subsisten cantidades enormes de analfabetos adultos pertenecientes, sobre todo, a las clases sociales más desfavorecidas.

La IV Conferencia Internacional sobre

Educación de Adultos, celebrada en 1985 en París bajo el patrocinio de la UNESCO, se hizo eco del notable crecimiento detectado en las sociedades industriales de un número cada vez mayor de analfabetos funcionales, señalándose en uno de sus documentos que «el hecho de que se haya vuelto a descubrir que existen numerosos analfabetos y semianalfabetos en muchos países ricos es uno de los principales desafíos con los que se enfrenta la educación de adultos».

El caso de España no es una excepción; antes bien, sus índices de analfabetismo y de déficits culturales básicos son suficientemente elocuentes: según el Ministerio de Educación y Ciencia, en 1981 existían en España más de dos millones de analfabetos absolutos entre las personas mayores de 10 años, cantidad que representa el 6,6 por 100 de la población correspondiente. Si a los anteriores se añaden las personas que no poseen ningún tipo de estudio o que no han finalizado el primer grado el número de afectados se acerca a los once millones y medio, lo que representa un 36,4 por 100 de la población mayor de 10 años (1).

---

1. MEC.: *Grupo de trabajo para el Libro Blanco de la Educación de Adultos*. Dirección General de Promoción Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1984.

Las cifras citadas ponen de manifiesto una situación que exige acciones decididas por parte de los poderes públicos y no pocas dosis de innovación metodológica para complementar los tradicionales sistemas basados en la enseñanza presencial. El relativo fracaso de éstos para conseguir la eliminación de la lacra social que representa el analfabetismo, demanda, en este campo quizá como en ningún otro, la adopción de sistemas abiertos que potencien el empleo de medios didácticos no convencionales, la combinación del estudio y el trabajo y la adaptación del aprendizaje al ritmo y posibilidades de cada adulto.

En este sentido, el papel que la radio puede jugar es fundamental, como lo demuestra el hecho de que multitud de países lleven a cabo programas de alfabetización a través de las ondas. En nuestro país, el caso de Radio ECCA es suficientemente significativo. Se trata de una emisora con una larga trayectoria de dedicación a la alfabetización y a la educación de adultos, que ha extendido su acción a buen número de provincias españolas y que ha inspirado experiencias similares en el ámbito latinoamericano.

A lo largo de las páginas siguientes se intentará reflexionar sobre la aplicación de sistemas abiertos a la alfabetización y las enormes posibilidades que la radio ofrece en este campo. Para ello ofrecemos una serie de consideraciones generales sobre la problemática del analfabetismo y las ventajas y limitaciones de la utilización de la radio y otros medios masivos de información para combatirlo. El trabajo incluye también un estudio de la actividad llevada a cabo por Radio ECCA, ya que se trata de la única institución que en España se ha planteado luchar contra el analfabetismo a través de la radio.

## EL CONCEPTO DE ALFABETIZACION

Antes de referirnos a la aplicación de la radio a la alfabetización es importante

precisar algunos de los términos que se utilizarán en el trabajo.

El primero es el de la noción misma de alfabetización. La importancia de precisar este concepto es primordial a la hora de analizar cualquier estadística, ya que, por ejemplo, en España los índices de analfabetismo se refieren generalmente a aquellas personas que en los censos declaran su condición de iletrados. Por lo cual cualquier persona capaz de dibujar su nombre y, a lo sumo, de descifrar algunos textos de mínima longitud y complejidad queda fuera de esos índices.

El nivel más básico de la alfabetización reconocido por la UNESCO —la *alfabetización simple o elemental*— va encaminado a conseguir que el adulto sea capaz de resumir por escrito y con palabras propias un texto también escrito relativo a su vida cotidiana y que sea capaz de escribir mensajes sencillos y comprensibles por otra persona sobre hechos acaecidos en su vida. Hasta hace poco, éstos eran los objetivos perseguidos por la mayoría de las experiencias de alfabetización, que se veían reducidas a la enseñanza de la lectura, la escritura y nociones básicas de cálculo, con independencia del contexto socioeconómico y sin tener en cuenta la proyección futura de los conocimientos adquiridos.

A partir del Congreso de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo celebrado en Teherán en 1965, la UNESCO viene propiciando la *alfabetización funcional*. En el informe final de dicho congreso se afirma que «la alfabetización de adultos, elemento esencial del desarrollo general, tiene que estar estrechamente ligada a las prioridades económicas y sociales, así como a las necesidades presentes y futuras de mano de obra. En consecuencia, todos los esfuerzos deben dirigirse hacia una alfabetización funcional. Lejos de ser un fin en sí misma, debe estar concebida de manera que prepare al hombre para el desempeño de un papel social, cívico y económico que sobrepase ampliamente los límites de una alfabetización rudimentaria reducida a la enseñanza de la lectura y la escritura. El

aprendizaje mismo de la lectura y de la escritura debería ser ocasión para adquirir nociones útiles para la elevación inmediata del nivel de vida: lectura y escritura deben servir no sólo para la adquisición de conocimientos elementales de tipo general, sino para la preparación al trabajo, al aumento de la productividad, una participación más amplia en la vida cívica, una mejor comprensión del mundo circundante y, por último, para facilitar el acceso al fondo cultural humano».

La funcionalidad de la alfabetización se vinculó en un primer momento al desarrollo de la eficacia y la productividad en el trabajo, siendo su finalidad fundamentalmente utilitaria y económica. La alfabetización funcional así entendida estuvo en el centro de las experiencias realizadas dentro del Programa Experimental Mundial de Alfabetización con la participación de la UNESCO y del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PUND) durante los años 60 y principios de los 70. Estas acciones llevadas a cabo en países en vías de desarrollo estaban restringidas a zonas determinadas. Para conseguir el desarrollo económico de dichas zonas se combinaba la enseñanza de los rudimentos de la lectoescritura y el cálculo con el de una serie de conocimientos directamente relacionados con las necesidades profesionales de los participantes.

La noción de funcionalidad encaminada exclusivamente al aumento de la productividad en el trabajo fue pronto criticada desde una perspectiva humanista, por limitar el papel de la educación a una finalidad exclusiva y fundamentalmente utilitaria.

Más radicales fueron las críticas de los seguidores del método psicosocial de Paulo Freire. Según éstos, el objetivo último de la alfabetización no es otro que la *concientización*, es decir, el proceso mediante el cual los educandos adquieren conciencia crítica de su situación existencial, lo cual les lleva a una toma de postura frente al mundo.

Desde esta perspectiva se formula que la alfabetización funcional encaminada a

la preparación de la mano de obra para el crecimiento económico —con independencia del sistema global en el que está inserto el alfabetizando— se convierte en un instrumento para el mantenimiento del «status quo», que en muchos casos está dominado por la injusticia social. Por el contrario, los participantes en procesos de concientización adquieren a través del diálogo y del estudio de situaciones problemáticas de su existencia, una conciencia crítica que les lleva a analizar la realidad que les rodea y que les impulsa a la acción, esto es, a la eventual transformación de la sociedad, a fin de conseguir la liberación de los seres humanos de la opresión en que se encuentran.

La influencia de la pedagogía de Paulo Freire ha llevado a evolucionar el concepto de alfabetización hasta las formulaciones más recientes en las que se afirma que «el concepto de funcionalidad debe extenderse a todas sus dimensiones: políticas, económicas, sociales y culturales» (2). Así pues, la alfabetización no puede reducirse a la adquisición de la lectoescritura y el cálculo, ni tampoco a la combinación de esos aprendizajes con nociones de formación profesional. En su concepción más evolucionada se plantea en dos direcciones fundamentales: a) por un lado, debe permitir que los participantes analicen críticamente su entorno y se incorporen a las tareas de participación democrática y de transformación de la sociedad; b) al mismo tiempo, debe servir para que los individuos encuentren una respuesta a los desafíos y problemas que les presenta la vida cotidiana: debe facilitar el acceso a un trabajo colectivo y ayudarles a comprender y dominar los problemas de higiene, salud, economía doméstica, educación de los hijos, etc.

La generalización de la idea de *educación permanente* confiere nuevas perspectivas al estudio de la alfabetización. Hoy en día, el marco general en el que debe inscribirse la lucha contra el analfabe-

---

2. UNESCO: *Programa Experimental Mundial de Alfabetización. Evaluación crítica*. Unesco. París, 1977.

tismo es el de la educación permanente, es decir, la educación extendida a toda la vida de todos los ciudadanos.

El nivel de alfabetización es sólo el primer paso dentro de un proceso global que debe afectar a todas las facetas del ser humano, a fin de mejorar su calidad de vida en el plano personal y en el social. Este proceso de educación permanente no significa *escolarización permanente*, ni tiene por qué estar fundamentada en los tradicionales sistemas presenciales. No es aventurado predecir que la educación permanente, y dentro de ella la alfabetización, en su doble extensión a toda la vida y a todos los individuos, deberá apoyarse en un futuro en sistemas abiertos que utilicen fundamentalmente los modernos medios masivos de comunicación.

#### ALFABETIZACION Y ENSEÑANZA A DISTANCIA

Ya hemos señalado que el campo de la alfabetización —y más generalmente el de la educación de adultos— es uno de los más apropiados para el empleo de sistemas de educación abierta. La enseñanza a distancia constituye una de las maneras en que pueden materializarse dichos sistemas y goza de una serie de ventajas para el mundo adulto, entre las cuales destacamos las siguientes:

- Permiten la combinación del estudio y el trabajo; esto es fundamental para el adulto, que inmerso en una serie de responsabilidades personales y familiares, con frecuencia no puede asistir regularmente a un centro escolar.
- Eliminan un conjunto de temores y angustias que los adultos sufren al asistir a un centro convencional: miedo al ridículo, temor al fracaso, inseguridad de sí mismos...
- El adulto no necesita declarar ni manifestar su condición de analfabeto, lo cual puede crear sensaciones de vergüenza en una sociedad en la que domina la comunicación letrada.
- Bajo costo; asequibles, por tanto, a los países y sociedades más necesitados en el campo de la alfabetización, que son también los más pobres.

Aparte de las consideraciones más o menos técnicas sobre las ventajas de la educación abierta impartida a través de métodos a distancia, destacamos lo que A. Villarroel denomina la dimensión humana de este sistema y que es de vital importancia a la hora de pensar en la alfabetización: «La educación a distancia es fundamentalmente una concepción de justicia social, que permite que personas que por una razón u otra no recibieron educación la puedan obtener ahora, y no se sientan frustradas por no haber podido tener una nueva oportunidad» (3).

En cuanto a la filosofía educativa de la educación abierta, basada en «la concepción humanista que considera al pupilo como un ser pensante a quien el maestro no tiene derecho de someter a camisas de fuerza académicas que limiten su creatividad y potencialidad» (4), entronca directamente con la alfabetización encaminada a la concientización, en la cual es el alfabetizando el verdadero sujeto del aprendizaje, que siempre irá ligado a un objetivo último de liberación. Otra cuestión —que abordaremos más adelante— es saber si la concientización o el método psicosocial son factibles de llevar a término exclusivamente por metodologías a distancia.

Lo que está fuera de toda duda es el fracaso de la escolarización convencional para eliminar o reducir drásticamente los índices de analfabetismo existentes en el mundo. La ingente cantidad de potenciales alumnos y las especiales características de éstos hacen impensable afrontar el problema a base de modelos escolares rígidos y basados en la exclusiva relación presencial profesor-alumno.

De entre las modalidades de enseñanza a distancia, algunas tienen una aplicación bastante limitada en la alfabetiza-

3. A. Villarroel: *Tendencias actuales en la educación a distancia*.

4. A. Villarroel: Artículo citado.

ción, sobre todo tomadas aisladamente. Es el caso del texto impreso, que sólo puede ser utilizado en un sistema multimedia de enseñanza a distancia, ya que su uso exclusivo requiere un nivel de habilidad lectora que, obviamente, los alfabetizados no poseen.

La televisión podría, a primera vista, parecer un medio óptimo para el cometido que nos ocupa, pero adolece de no pocos problemas. No sólo por el precio del propio aparato receptor o el de la producción de los programas —entre 5 y 8 veces más caros que los de radio— sino porque «sus peculiaridades específicas, especialmente su concepción gestáltica, han hecho de la televisión un medio de más difícil aplicación que la radio en campañas masivas de alfabetización (...) El frío mensaje televisivo requiere de una cierta capacidad previa en el receptor para descodificarlo correctamente, al tiempo que exige un gran dominio del medio por parte del emisor» (5).

Otros medios, como el computador o el teléfono, poco o nada pueden aportar a la lucha contra el analfabetismo. Si acaso, el segundo de ellos puede utilizarse como complemento de la radio para, en algunos casos, establecer un canal de doble comunicación.

Muy diferente es el caso de la radio que, combinada con el texto impreso, ofrece posibilidades que ningún otro medio puede igualar. La prueba más evidente es que la mayoría de experiencias de alfabetización a distancia que se han realizado, y que se continúan realizando, en el mundo utilizan la radio como elemento fundamental.

Cualquiera que sea la modalidad empleada hay que tener en cuenta que la educación a distancia posibilita la consecución de objetivos intelectuales y no tanto los de tipo afectivo y social.

Si los objetivos de un programa de

alfabetización se limitan a la alfabetización simple o, incluso, a la alfabetización funcional en su acepción profesionalizadora, no habría problema en emplear sistemas exclusivamente a distancia. Ahora bien, si lo que se pretende es una alfabetización en su concepción más evolucionada tendente a la concientización y a la participación, es imprescindible el contacto colectivo entre los participantes para conseguir la motivación e interacción que les lleven a la toma de conciencia. En estos casos el seguimiento de la enseñanza a distancia deberá hacerse por grupos y será precisa la acción de un coordinador que complemente la acción del medio de difusión y que, actuando como un catalizador, motive al grupo para que se haga cargo de su propia formación y concientización.

De todas formas, no se puede negar la validez de programas de alfabetización por el hecho de que no persigan objetivos directamente concientizadores, siempre que, naturalmente, su intención no sea alienadora. Sobre todo en zonas y circunstancias que permitan la toma de conciencia crítica de la realidad circundante a través de otros canales ajenos a la acción alfabetizadora. Es el caso, por ejemplo, de los analfabetos de nuestro entorno, los cuales podrían perfectamente seguir cursos de alfabetización y cultura básica a distancia orientados al dominio de las técnicas de lecto-escritura y cálculo y a la adquisición de elementos que contribuyan a solucionar los problemas que plantea la vida cotidiana: salud, higiene, consumo, educación y cuidado de los hijos, economía doméstica, etc. La formación orientada a la participación, a la aprehensión crítica del entorno, a la transformación del mismo y, en suma, a la concientización se llevará a cabo a través de canales que brinda la sociedad y en los cuales podría integrarse el alfabetizando. Nos estamos refiriendo, por ejemplo, a la acción de las asociaciones de vecinos, los sindicatos, los partidos políticos, etc.

El papel que los medios de comunicación juegan como elementos de motivación sería fundamental para que los

---

5. J. Sarramona: «Metodología de los sistemas a distancia», en *Revista de Tecnología Educativa*, vol. 6, núms. 3-4. Secretaría General de la OEA, 1980.

alfabetizandos, a la vez que realizan su aprendizaje, se integraran y participaran en aquellas instituciones que permitan un contacto social encaminado a una toma de conciencia frente al mundo.

## EL USO DE LA RADIO EN LA ALFABETIZACION

La radio ha sido tradicionalmente considerada como un medio de información, distracción y educación. Su importancia continúa siendo innegable a pesar de la «competencia» de la televisión, el otro gran medio de difusión. El empuje de este último no ha conseguido, ni mucho menos, sustituir a la radio, y ello por múltiples motivos. Razones económicas hacen de la radio, y no de la televisión, el medio universal de comunicación. Millones de personas que viven en todo el mundo alejadas de los centros urbanos, en comunidades carentes de vías de comunicación adecuadas, tienen en la radio el principal, si no el único, medio de comunicación de masas. El abaratamiento de los receptores transistorizados y su versatilidad han contribuido a una extensión del medio hasta regiones deprimidas con poblaciones dispersas y aisladas.

Por lo que respecta a las sociedades desarrolladas, la radio continúa jugando un papel fundamental, como lo demuestra la masiva incorporación de receptores a los automóviles.

Este factor de difusión de la radio, que permite suprimir las distancias y atender a comunidades alejadas e inaccesibles, constituye la principal razón que justifica el uso de la radio en la alfabetización de adultos. Otra razón reside en el hecho de que los analfabetos reciben una gran parte de información por medios orales, puesto que, obviamente, la comunicación escrita les está vedada. Esta predisposición auditiva puede y debe ser aprovechada por la radio en sus acciones educativas.

Por otra parte, la radio origina un sen-

timiento de inmediatez —puesto que el oyente siente que se le habla directamente a él— y disminuye la sensación de soledad al crearse sentimientos colectivos entre los oyentes (6).

La radio puede usarse directa o indirectamente en la alfabetización de adultos.

Un uso indirecto estaría encaminado a la motivación del público en general, para convencerle de la importancia que la alfabetización tiene para la sociedad, y a la motivación de cada analfabeto tomado individualmente, para que se anime a participar en los programas de alfabetización y se sienta apoyado en su esfuerzo de aprendizaje.

El que esto suscribe tuvo oportunidad de conocer de cerca la elaboración y difusión del programa «Puño en Alto», emitido diariamente durante dos horas por toda la red de radiodifusión de Nicaragua para apoyar la Campaña de Alfabetización y la Educación Básica para Adultos. Dicho programa —ejemplo claro del uso indirecto de la radio en la alfabetización— constituyó uno de los pilares en que se asentó la Campaña; a la vez que servía para enviar toda clase de mensajes a los brigadistas distribuidos por todo el país, se utilizaba para orientar a aquellos en sus tareas y para difundir noticias sobre la marcha de la alfabetización en las diversas regiones. Además se dedicaba un buen espacio de tiempo para leer y contestar cartas y mensajes que enviaban los alfabetizadores y los recién alfabetizados que iban aprendiendo a escribir. Hay que decir que algunas de esas cartas se podrían contar entre los más preciosos documentos de aquella campaña de alfabetización por su valor expresivo de lo que significó la misma.

El uso directo de la radio como medio didáctico para la alfabetización exige la utilización del texto impreso, al cual necesariamente han de hacer referencia las emisiones radiadas.

Las emisiones pueden ser seguidas por los participantes de dos maneras:

---

6. J. Sarramona: Artículo citado, pág. 263.

a) a través de grupos organizados que cuentan con la presencia de un coordinador o animador.

b) individualmente desde sus hogares.

La naturaleza de la emisión será diferente si va dirigida a una u otra clase de destinatarios. Ni que decir tiene que cuando un grupo estable se reúne con un coordinador para seguir las sesiones radiadas las posibilidades de éxito son mayores, así como más amplio el número de objetivos a conseguir. En efecto, la interacción social de grupo permite plantearse la alfabetización en sus objetivos más socioafectivos y concientizadores.

Este sistema exige, no obstante, una mayor complejidad organizativa, por lo que algunos sistemas han optado por una solución intermedia consistente en que los participantes siguen las emisiones regularmente desde sus domicilios y periódicamente se reúnen con un profesor-tutor. En esta entrevista se orienta a los alfabetizandos en el seguimiento de las audiciones, se aclaran las dudas que han ido surgiendo a lo largo del trabajo individual y se comenta la marcha del proceso alfabetizador. Mediante el intercambio de comunicación entre tutor y participantes y la recogida de los correspondientes ejercicios de control se posibilita el «feed-back» del sistema. Este es el caso, por ejemplo, de Radio ECCA, del cual nos ocuparemos más adelante.

Cualquiera que sea la modalidad de escucha, ésta debe ser complementada con los correspondientes textos impresos. Unas veces se presentan bajo la forma de manuales o cartillas y otras están constituidos por hojas o fichas sueltas que el participante recibe de una vez al principio del curso o distribuidos a lo largo del mismo. Los materiales deben estar concebidos para motivar y promover la participación activa de los alfabetizandos, por lo que son fundamentales la existencia de espacios para practicar y las ilustraciones, imprescindibles para que los oyentes puedan situarse en tanto no sean capaces de leer.

Respecto a los objetivos y característi-

cas de la alfabetización por radio hay que señalar que la mayoría de experiencias trascienden lo que denominamos alfabetización simple —enseñanza de la lecto-escritura y el cálculo— y tienden hacia programas de alfabetización funcional orientada hacia aspectos de interés práctico e inmediato para el oyente analfabeto. Como ejemplo representativo podemos señalar a Radio Sutatenza de Colombia, que concibe la alfabetización por radio como un proceso de educación fundamental e integral; dedicada desde 1947 a la educación no formal de familias campesinas, relaciona en sus emisiones los aprendizajes de la lectura y la escritura con el desarrollo de actitudes y habilidades convenientes en el campo de la salud, alimentación, producción agrícola y todos aquellos que aportan oportunidades al hombre para convertirse en agente de desarrollo.

Aunque las posibilidades que la radio posee en orden a ser utilizada en la alfabetización de adultos son importantes, no podemos concluir este apartado sin señalar algunas de las limitaciones que, indudablemente, posee.

A la primera ya nos hemos referido al indicar que no es suficiente por sí misma sino que debe ser complementada por el texto escrito. Por otra parte, «la comunicación profesor-alumno a través de la radio es forzosamente unidireccional, de un "tempo" determinado» (7); la radio es un medio que no permite interrupciones para aclarar dudas, lo cual puede complicar la necesaria adaptación a los ritmos de cada individuo. La acción de los monitores, cuando se disponga de ellos, y una cuidadosa explicación y planificación de los programas pueden eliminar gran parte de estos inconvenientes.

## RADIO ECCA

### *Características generales*

La Emisora Cultural Canaria (ECCA),

---

7. J. Sarramona: Artículo citado, pág. 236.

institución perteneciente a la Compañía de Jesús, comenzó a emitir en 1965 en las islas Canarias.

El profesorado responsable de las emisiones educativas fue cedido desde un primer momento por el Ministerio de Educación y Ciencia. Un convenio suscrito entre la Compañía de Jesús y el MEC en 1975 y desarrollado en 1977 clasifica a Radio ECCA como Centro Estatal de Educación Permanente de Adultos en régimen de administración especial.

Aunque posteriormente la acción de Radio ECCA se extendió, como veremos, a campos muy diversos, sus objetivos iniciales se centraron en la alfabetización de adultos. Definida como un centro de educación permanente nacido para ayudar a promocionarse a los más necesitados de cultura, su aliento fundacional fue «enseñar a leer y escribir a los que, por su desgracia, eran ya adultos y aún no habían aprendido las primeras letras» (8).

Actualmente la acción de Radio ECCA se extiende a 26 provincias españolas, si bien las emisiones destinadas a la alfabetización se difunden exclusivamente en las islas Canarias.

#### *Cursos impartidos*

Los programas de Radio ECCA abarcan cursos académicos —de los tres ciclos en que se ha dividido oficialmente la EPA a nivel de EGB y de los tres cursos de BUP— y cursos no académicos.

a) *Cursos académicos*: encaminados a obtener un título oficial y tendentes a ofrecer una «segunda oportunidad» a los adultos que no la tuvieron a su tiempo.

— *Cultura Popular* (primer ciclo):

Cinco niveles con una duración de 17 semanas cada uno; se imparten cinco clases de una hora a la semana.

— *Graduado Escolar* (segundo y tercer ciclos):

Tres niveles con una duración de 32 semanas cada uno; se imparten cinco clases de una hora a la semana.

— *BUP*.

Se imparten los tres cursos de BUP.

b) *Cursos no académicos*: no pretenden la obtención de un título oficial sino el perfeccionamiento profesional en materias de especial interés. Estos cursos se encuadran en la denominada educación no formal y entre ellos destacan los de inglés, catalán, escuela de padres y un buen número de cursos monográficos.

#### *La alfabetización a través de Radio ECCA*

La acción alfabetizadora de Radio ECCA está restringida, como ya hemos dicho, a las islas Canarias. En el esquema organizativo de la institución se encuentra integrada dentro de los cursos académicos del Primer Ciclo de la Educación Permanente de Adultos, que son denominados como Cultura Popular.

Según la legislación vigente (9), el Primer Ciclo de la EPA viene a ser equivalente a los cursos primero y segundo de EGB, trabajándose en él fundamentalmente las técnicas instrumentales: lecto-escritura y nociones elementales de cálculo.

Entre los objetivos fundamentales de Radio ECCA se cuenta el «mejorar y actualizar los conocimientos que los adultos adquirieron en otro tiempo, arrancando del nivel en el que cada cual se quedó, sin soslayar la segunda y paralela misión de suplir y entregar por primera vez a ciertos adultos los conocimientos que nunca pudieron adquirir» (10). Así pues, los analfabetos absolutos o parciales se distribuyen en cuatro niveles escalonados que van desde el cero absoluto hasta el dominio de la lecto-escritura y las cuatro reglas aritméticas. El quinto

8. *Ocho años de enseñanza ECCA. Análisis de los resultados obtenidos en los cuatro primeros niveles*. Radio ECCA. Las Palmas, 1973, pág. 9.

9. Orden de 14-2-74, BOE de 5-3-74.

10. *Ocho años...*, ob. cit., pág. 3.

curso de Cultura Popular y el primero de Graduado Escolar (segundo ciclo de EPA) están encaminados a la obtención del Certificado de Escolaridad y son equivalentes a quinto de EGB.

*Primer Nivel.*—Corresponde a los adultos que desconocen por completo la lecto-escritura. La emisora no emplea nunca la palabra analfabeto, ya que «al que no sabe absolutamente nada no le gusta ser nombrado de esa forma» (11). Incluso en un primer momento los cursos fueron nombrados por letras para evitar que los analfabetos totales tuvieran entonces que reconocer públicamente que estaban en primero.

Las primeras sesiones de este nivel van encaminadas a enseñar el uso del lápiz y a prácticas de pre-escritura, como la realización de los típicos «palotes». El método utilizado para el aprendizaje de la lectura y la escritura es básicamente alfabético: el adulto va aprendiendo poco a poco la grafía de las distintas letras del alfabeto y comienza a unir vocales y consonantes, de tal forma que al terminar el primer curso puede interpretar sencillos textos escritos. La letra que se utiliza es de tipo «script». Durante este curso se introduce también la suma.

*Segundo Nivel.*—Se encuentran en él aquellos adultos que conocen las letras y saben escribirlas separadamente, pero no leen ni redactan con soltura. Durante el segundo nivel se produce un perfeccionamiento de lo adquirido en el primero; al finalizarlo, los adultos ya leen con facilidad, escriben con letra personal y dominan la suma y la resta.

*Tercero y cuarto niveles.*—Entre los dos niveles se logra un dominio de la lectura fluida y el adulto puede redactar ya con soltura. Por lo que respecta al cálculo, se aprende a multiplicar en tercero y a dividir en cuarto. Durante este tiempo se comienzan a introducir algunos conocimientos paralelos a través de las lecturas; todos ellos orientados hacia cuestiones útiles para la vida cotidiana de los alfabetizandos.

---

11. *Ocho años...*, ob. cit., pág. 19.

## Metodología

El sistema ECCA ha sido calificado como «tridimensional», puesto que se apoya en tres pilares fundamentales:

### 1. El esquema

Es el material didáctico impreso necesario para seguir la clase radiofónica. Este esquema lo tienen delante al mismo tiempo el profesor que imparte la clase y el alumno que la sigue. Se trata de un material programado y editado por Radio ECCA que se entrega semanalmente a los alumnos. Su función es múltiple:

- a) Ayudar a seguir las clases radiofónicas. En el material se incluyen textos, dibujos, gráficos, esquemas y espacios en los cuales el alumno debe ir escribiendo a lo largo del desarrollo de la clase.
- b) Ser utilizado como cuaderno de ejercicios. El esquema incluye una serie de ejercicios que el alumno debe realizar. La finalidad de estos ejercicios es triple: ayudar al estudio, evaluar a los alumnos y medir el nivel de eficacia de la actuación docente y permitir un «feed-back» en el sistema.

### 2. La clase

La clase es impartida por dos profesores —hombre y mujer— y se emite en diferido. A lo largo de la misma se persigue mantener la atención del alumno —que en determinados momentos deberá escribir— y dirigir su actividad mediante indicaciones concretas. Las clases se centran en los esquemas, pretendiendo aclarar y explicar sus contenidos y despertar el interés por lo tratado.

### 3. El profesor-orientador

Los alumnos participantes en los cursos de Radio ECCA deben entrevistarse con un profesor orientador. Este tercer elemento del sistema centra su actividad en conocer y seguir el trabajo de cada alumno, motivándole, orientándole y solucionándole las dudas y dificultades que se le hayan presentado durante la semana.

En el encuentro semanal —que se realiza en los llamados Centros Orientadores— el profesor orientador entrega al adulto el material impreso de la semana siguiente y recibe de éste los esquemas que ha venido trabajando.

El profesor orientador posibilita el «feed-back» del sistema trasladando información acerca de los alumnos, una vez corregidos los esquemas y realizadas las entrevistas.

El proceso de enseñanza según el sistema ECCA se lleva a cabo mediante la interrelación de los tres elementos anteriormente descritos. Los tres son imprescindibles, de tal forma que el sistema no puede funcionar si falta alguno de ellos.

#### Extensión

Las actividades alfabetizadoras ocupan sólo una parte del conjunto de cursos de Radio ECCA. En el Cuadro I ofrecemos una idea de la evolución del alumnado total y el de Cultura Popular durante los últimos años.

Aunque Radio ECCA no ha facilitado el número total de alumnos de alfabetización atendidos durante el presente curso, éste ha aumentado considerablemente con respecto a cursos anteriores, según ha declarado recientemente el Consejero de Educación de Canarias (12).

CUADRO I  
Alumnado de Radio ECCA

Curso	Alum. alfabetización	Alum. total
81-82 .....	6.223	45.081
82-83 .....	6.213	45.570
83-84 .....	4.808	52.201
84-85 .....	2.941*	—

\* No están incluidos los alumnos matriculados en el quinto nivel.

Fuente: Radio ECCA.

12. Entrevista concedida a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 122, Barcelona, febrero 1985.

El sistema ECCA ha sido adoptado por diversas instituciones latinoamericanas para llevar a cabo tareas de alfabetización. Para ello se han establecido convenios entre diversas entidades locales y Radio ECCA. Los países en los cuales se alfabetiza por este medio son los siguientes:

1. *Bolivia*: Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFA).
2. *Costa Rica*: Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica (ICER).
3. *Ecuador*: Institutos Radiofónicos Fe y Alegría (IRFEYAL).
4. *Guatemala*: Instituto Guatemalteco de Enseñanza Radiofónica (IGER).
5. *República Dominicana*: Radio Santa María.
6. *Venezuela*: Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFA).

#### Consideraciones finales

El hecho de que sea Radio ECCA la única institución que en España se ha planteado la alfabetización por la metodología propia de la enseñanza a distancia sería suficiente para justificar su acción durante los últimos veinte años.

Pero además a Radio ECCA le cabe el mérito de haber desarrollado un sistema totalmente original que no sólo ha demostrado su eficacia alfabetizando a miles de hombres y mujeres de las islas Canarias, sino que ha sido adaptado a realidades tan diversas como las de los respectivos países americanos que hemos citado.

A pesar de que existen estudios relativos al rendimiento educativo de Radio ECCA durante los últimos años, la mayoría se basan en el número de títulos otorgados y están centrados, por tanto, en el segundo y tercer ciclos de la EPA. El único análisis directamente relacionado con la alfabetización —con todo y estar ya desfasado, puesto que abarca los ocho primeros años de la emisora— arroja algunos resultados interesantes que, seguramente, no serían muy diferentes en las condiciones actuales, ya que el sistema

sigue siendo básicamente el mismo. En este estudio (*Ocho años de enseñanza ECCA*. Las Palmas, 1973), realizado por la propia emisora, se analizan los cuatro primeros niveles. En él se concluye que alrededor del 70 por 100 de los analfabetos absolutos o parciales que han participado en los cursos han ascendido algún escalón en su itinerario cultural, es decir, han aprendido como mínimo a leer y escribir.

Otra cuestión es la de las cifras absolutas de adultos que siguen estos cursos. Como se ve en el Cuadro I, representan una minoría del total de participantes y no se corresponden en absoluto con la demanda potencial que representan los 313.899 analfabetos mayores de 10 años existentes en Canarias (13). Por otra parte, se echa de menos la extensión de estos cursos al resto de las provincias españolas con graves deficiencias en cuanto a alfabetización e insuficientemente atendidas por los métodos tradicionales.

Entre los aspectos menos positivos de Radio ECCA destacaríamos la baja calidad del material impreso, con ilustraciones propias de cartillas «de niños» y muy poco sugeridores y motivadores para un adulto, ya que no incluyen elementos de la realidad problematizadora que le envuelve. Esta crítica podría extenderse también al contenido y al mismo enfoque o metodología del aprendizaje de la lecto-escritura, que se hace a base de elementos ajenos a la problemática cotidiana.

---

13. MEC: Ob. cit., pág. 26.

Por otra parte, creemos que el método alfabético no es el más adecuado para conseguir «una educación integral, liberadora y elevadora de las personas», lo cual constituye uno de los objetivos de la emisora. De todas formas, y a pesar de la anterior declaración de principios, la alfabetización que lleva a cabo Radio ECCA estaría más encuadrada en la alfabetización simple, con algunos elementos de formación en cuestiones de utilidad cotidiana, que en una educación liberadora o concientizadora.

Como conclusión podemos afirmar que el sistema ECCA, aunque mejorable, es útil para la alfabetización de adultos en España y que su uso debería extenderse a otros lugares para hacer frente a las necesidades educativas a este nivel.

Se ha demostrado que es un sistema barato —los costes por alumnos son seis o siete veces más bajos que los que se producen en la enseñanza convencional— atractivo y fácil de adaptar a realidades diversas.

Por lo que respecta a su futuro en Canarias, probablemente va a ser potenciada por el Gobierno Autónomo, ya que durante el curso 1984-85 se organizó un proyecto piloto consistente en comparar experiencias de alfabetización presencial con las de Radio ECCA; los primeros resultados han demostrado que Radio ECCA aumentó considerablemente su número de alumnos y que los profesores de las clases presenciales tuvieron problemas para poder contar con alumnos que asistieran.

## BIBLIOGRAFIA

- BURKE, R.C.: *El uso de la radio en la alfabetización de adultos*. Magisterio Español, S.A., Madrid, 1976.
- «Cuadernos de Pedagogía», Revista mensual de educación, núm. 122, Barcelona, 1985.
- FREIRE, P.: *Educación y acción cultural*, Zero, S.A., Bilbao, 1979.
- FREIRE, P.: *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid, 1977.
- LOWE, J.: *La educación de adultos, perspectivas mundiales*. Unesco/Sígueme, Salamanca, 1977.
- MADDISON, J.: *Le rôle de la radio et de la télévision dans l'alphabétisation*, Unesco, París, 1971.
- PAZ, J.: *Educación de adultos y educación permanente*, Humanistas, Barcelona, 1984.
- PAZ, J.: *Instituciones educativas para adultos en España*. H. Seco Olea. Madrid, 1986.
- RADIO ECCA: *Ocho años de enseñanza ECCA, Análisis de los resultados obtenidos en los cuatro primeros niveles*, ECCA, Las Palmas, 1973.
- cuatro primeros niveles*, ECCA, Las Palmas, 1973.
- RADIO ECCA: *Memoria ECCA 1981-82*, ECCA, Las Palmas, 1982.
- RADIO ECCA: *Memoria ECCA 1982-83*, ECCA, Las Palmas, 1983.
- RADIO ECCA: *Memoria ECCA 1983-84*, ECCA, Las Palmas, 1984.
- SARRAMONA, J.: «Futuro de la educación abierta», en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 2, núm. 1-2, Secretaría General de la OEA, 1979.
- SARRAMONA, J.: «Educación abierta y enseñanza a distancia», en *Universitas 2000*, vol. 3, núm. 3, 1979.
- UNESCO: *Programa Experimental Mundial de Alfabetización: Evaluación crítica*, Unesco, París, 1977.
- UNESCO: *Alfabetización 1972-1976*, Unesco, París, 1979.
- UNESCO: *La radiodiffusion-télévision au service de l'éducation et du développement en Asie*, Unesco, París, 1967.

B I B L I O G R A F I A



# B I B L I O G R A F I A

## BIBLIOGRAFIA SOBRE EDUCACION PREESCOLAR

M.<sup>a</sup> INES CHAMORRO FERNANDEZ  
CRISTINA RODRIGUEZ VELA

### INTRODUCCION

Hemos planteado esta bibliografía de una forma sumaria, sin distinguir los tramos de edad en que se puede dividir la educación preescolar, ya que «en la actualidad, las características que mejor puede definir la situación de la Educación preescolar en España es la "diversidad" por la existencia de Centros de diferentes tipos, según el organismo de que dependen, la estructura económica que los mantiene y la población infantil que acogen» (1).

La bibliografía está basada exclusivamente en informaciones procedentes del Gabinete de Documentación del CIDE y es, en gran parte, fruto del análisis de publicaciones periódicas que hace este Gabinete, aunque hemos recogido alguna publicación unitaria por su especial interés y oportunidad.

Así pues, presentamos documentación a partir del año 1980 (inevitablemente hemos recogido un estudio de las guarderías en Madrid, anterior a esta fecha) con preferencia analítica y en español.

Toda la documentación reseñada es consultable en el Gabinete de Documentación del CIDE.

---

(1) Examen de la política educativa española por la O.C.D.E. (versión provisional)/Ministerio de Educación y Ciencia; C.I.D.E. Madrid, 1985.

### BIBLIOGRAFIA SOBRE EDUCACION PREESCOLAR

#### NORMATIVA Y COMENTARIOS

Acciones parlamentarias desarrolladas por los socialistas para la realización de escuelas infantiles.

En *Escuelas Infantiles: Alternativa Socialista*. Madrid: PSOE, 1983, 120 p.

Contiene: 1) Proposición no de ley presentada en el Congreso de los Diputados y defendida por Marta Mata. 2) Proposición no de ley presentada en el Congreso de los Diputados y defendida por María Izquierdo. 3) Proposición de ley sobre escuelas infantiles presentada por el grupo parlamentario socialista del Congreso. 4) Proposición de ley presentada por el PSC-PSOE en el Parlamento de Cataluña. 5) Versión en castellano de la proposición de ley.

La CNT ante la ley de Escuelas Infantiles. En *Solidaridad Obrera*. Madrid, 1985, 15 octubre-15 noviembre.

#### CONFEDERACION ESPAÑOLA DE CENTROS DE ENSEÑANZA

Centros Infantiles: Propuesta (provisional) para una ley de enseñanza preescolar. En *Actualidad Docente*. Madrid, 1983, n. 65.

## ESPAÑA

(Leyes de Educación 1985)

Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la Educación. Título I, Capítulo II. Niveles educativos. Sección primera. Educación preescolar, art. 13 y 14.

En *Legislación sobre enseñanza: Normas generales, EGB, FP y BUP*. Edición Antonio Embid Irujo. Madrid: Tecnos, 1985.

## ESPAÑA. DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BASICA

Circular de la Dirección General de Educación Básica por la que se regula el comienzo del curso 1986-87 en los Centros de Educación Preescolar y Educación General Básica.

En *Comunidad Escolar*. Madrid, 1986, n. 112.

La futura ley de Escuelas Infantiles. En *Magisterio Español*. Madrid, 1984, n. 10.741.

La ley de Escuelas Infantiles tiene un planteamiento más educativo que asistencial. En *Magisterio Español*. Madrid, 1984, n. 10.760.

## SANCHEZ MULITERNO, Juan

A propósito de la Ley de Escuelas Infantiles.

En *Comunidad Escolar*. Madrid, 1984, n. 21.

## ORGANIZACION

## ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. SECRETARIA GENERAL TECNICA

Educación preescolar y ciclo inicial de Educación General Básica. Madrid: Secretaría General Técnica, 1981, 5 h.

## FERRERO, Avelina

Funciones y organización de las Escuelas Infantiles.

En *Escuelas Infantiles: Alternativa Socialista para la educación preescolar*. Madrid: PSOE, 1983.

## PROPUESTAS PEDAGOGICAS Y EXPERIENCIAS

La casa del niño: Una experiencia de educación infantil en Getafe.

En *Comunidad Escolar*. Madrid, 1986, n. 111.

Duende, Arlequin y Belén: Tres experiencias de Escuelas Infantiles en Granada. En *Vida Escolar*. Madrid, 1983, n. 227.

Escuelas Infantiles: Una alternativa.

En *Vida Escolar*. Madrid, 1983, n. 227.

## J.R.H.

Escola de Mestres San Cugat.

En *Vida Escolar*. Madrid, 1983, n. 227.

## JOVE (GIJON)

Experiencia de una escuela infantil.

En *Colaboración*. Granada, 1982, n. 36.

## MARTIN GORDILLO, Mariano

«Preescolar»: su situación en Avilés.

En *Andecha Pedagógica*. Oviedo, 1981, n. 5.

## MOLINA ARMENTEROS, Antonio Llar d'Infants.

En *Vida Escolar*. Madrid, 1983, n. 227.

## MOLINA ARMENTEROS, Antonio

Patronato de Escuelas Infantiles de la Ciudad de Valencia.

En *Vida Escolar*. Madrid, 1983, n. 227.

Patronato Municipal de Escuelas Infantiles. Granada.

Nuestra alternativa.

En *Colaboración*. Granada, 1982, n. 36.

Patronato Municipal de Guarderías Infantiles de Pamplona.

En *Vida Escolar*. Madrid, 1983, n. 227.

## ROA HERNANDEZ, Jorge

L'escola de mestres d'Osona.

En *Vida Escolar*. Madrid, 1983, n. 227.

## PROGRAMAS Y MODELOS DE ESCUELAS INFANTILES

### ESPAÑA. DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BASICA

Anteproyecto de marco curricular para la educación infantil.

Madrid: Dirección General de Educación Básica, Subdirección General de Educación Preescolar, 1986, 139 p.

Programa experimental de educación infantil.

### ESPAÑA. DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BASICA

Documento de trabajo 1. Madrid: Dirección General de Educación Básica, Subdirección General de Educación Preescolar, 1985, 40 h.

Programa experimental de educación infantil.

### ESPAÑA. DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BASICA

Documento de trabajo 2. Madrid: Dirección General de Educación Básica, Subdirección General de Educación Preescolar, 1985, 133 h.

Programa experimental de educación infantil.

### ESPAÑA. DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BASICA

El espacio, los materiales y el tiempo en la educación infantil: Documento de trabajo 3. Madrid: Dirección General de Educación Básica, Subdirección General de Educación Preescolar, 1985, 287 h.

Programa experimental de trabajo.

MONTES GARCIA, Isabel

Preescolar: la necesidad de una reforma. En *Magisterio Español*. Madrid, 1986, n. 10.871.

Contiene: Datos estadísticos.

Orientaciones pedagógicas para la educación preescolar.

En *La Educación preescolar: Teoría y práctica*. Madrid: Ministerio de Educación, 1982.

Política Municipal y Escuelas Infantiles. En *Escuelas Infantiles: Alternativa Socialista para la educación preescolar*. Madrid: PSOE, 1983.

Contiene: 1) Gestión y financiación de las escuelas infantiles. 2) Modelo de posible ordenanza municipal sobre escuelas infantiles. 3) Modelo de reglamento de Patronato Municipal de escuelas infantiles.

Programa Andalucía.

En *La Escuela en Acción*. Madrid, 1984, n. 10.445.

Programa experimental de Educación infantil: Selección de Centro.

En *Magisterio Español*. Madrid, 1986, n. 10.847.

Disposiciones oficiales.

## PROGRAMAS DE ESTUDIOS. MATERIAS Y METODOS DE ENSEÑANZA

El cuento: como instrumento de trabajo/ Guillermina Simón... (et al.)

En *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, febrero, 1986, n. 134.

DIEZ, María del Carmen

Jugar con la física.

En *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, marzo, 1986, n. 135.

DIÑUEL RAIGADA, María del Pilar

Nuestro libro: preescolar.

En *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, 1986, n. 138.

GERVILLA, Angeles

Esquema diseño curricular.

En *La Escuela en Acción*. Madrid, VIII (1986), n. 10.464.

LAGUIA PEREZ, María José

Tallers a parvulari.

En *Guix: Elements d'acció educativa*. Barcelona, X (1986), n. 104.

MARTINEZ, Elvira  
La programación en la escuela infantil:  
3 a 6 años.  
En *Acción Educativa*. Madrid, 1985, n. 33.

MONFORT, Marc  
El idioma materno en el preescolar.  
En *Acción Educativa: Boletín Informativo*.  
Madrid, 1986, n. 39.

PORTILLO CARDENAS, Remedios  
La expresión plástica en preescolar.  
En *La Escuela en Acción*. Madrid, VI  
(1986), n. 10.462.

Regulación de la enseñanza preescolar en  
el País Vasco.  
En *Escuela Española*. Madrid, 1981,  
n. 2.590.

RUIZ RUIZ, José María  
Consideraciones didácticas en el proceso de  
aprendizaje en los primeros niveles en el  
área de matemáticas.  
En *Aula Abierta*. Oviedo, 1986, n. 45.

El Treball en tallers.  
En *Guix: Elements d'acció educativa*. Bar-  
celona, X (1986), n. 104.  
Número monográfico.

## FORMACION DE EDUCADORES

FERRERO, Avelino  
Reciclaje de trabajadores de Escuelas  
Infantiles.  
En *Nuestra Escuela*. Madrid, 1983, n. 53.

SALINAS PORTUGAL, María Jesús  
El preescolar en la formación del maestro.  
En *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona,  
1983, n. 101.

## ESTUDIOS

ACEBES, Alicia  
Las guarderías olvidadas.  
En *Nuestra Escuela*. Madrid, 1980, n. 26.

ACOSTA, Juan  
Las guarderías son escuelas infantiles.  
En *Nuestra Escuela*. Madrid, 1981, n. 34.

ACOSTA, Juan  
Integración de las escuelas infantiles en el  
sistema educativo: Proposición de ley  
socialista.  
En *Nuestra Escuela*. Madrid, 1982, n. 40.

CAJIDE VAL, José  
La educación preescolar: historia y pros-  
pectiva.  
En *Educadores*. Madrid, 1984, n. 129.

CARITAS DIOCESANA. MADRID  
Guarderías en Madrid: Estudio Sociológi-  
co/Cáritas Diocesana, Ministerio de  
Trabajo, Oficina de Sociología y Esta-  
dística de la Iglesia. Madrid, 1977, 230 p.  
Contiene: Datos estadísticos.

CARMENA, Gregoria  
Niveles de desarrollo de la población in-  
fantil al acceder al ciclo inicial: estudio  
piloto/Gregoria Carmena... (et. al.) Ma-  
drid: CIDE, 1986, 554 p.

Cuadernos de Preescolar 6  
En *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona,  
1984, n. 119.

La educación preescolar.  
En *Comunidad Educativa*. Madrid, 1986,  
n. 144, 38 p. Número monográfico.

EQUIPO ESCUELA BARKENO. BAR-  
CELONA  
Protagonista: el niño.  
En *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona,  
1986, n. 136.

Escuelas Infantiles.  
En *Comunidad Escolar*. Madrid, 1984,  
n. 22.  
Dossier sobre el tema.  
Contiene: Datos estadísticos.

Escuelas Infantiles.  
En *Trabajadores de la Enseñanza*. Madrid,  
1984, n. 11.

FERRADAS, Lois  
Acción preventiva de preescolar na casa.  
En *Quinesia*. Vigo, 1985, n. 4-5.

- GONZALEZ, José Antonio  
La educación infantil: necesidad y realidad.  
En *Acción Educativa*. Madrid, 1986, n. 37.
- LOBO, Elena  
Cuadernos de Preescolar, 5.  
En *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, 1984, n. 111.
- LOPEZ ROMAN, Jesús  
Familia y educación preescolar.  
En *Educadores*. Madrid, 1984, n. 428.
- LLORENTE, Inés  
Las guarderías como centros educativos/  
Inés Llorente y Ana Candela.  
En *Escuela en Acción*. Madrid, 1982-83,  
n. 10.437.
- MARCHENA GONZALEZ, Carlos  
Dossier escolar  
En *La Escuela en Acción*. Madrid, II (1986),  
n. 10.873.
- MATA, Marta  
La pedagogía en la escuela infantil/Marta  
Mata e Irene Balaguer.  
En *Escuelas Infantiles: Alternativa Socialista para la educación Preescolar*. Madrid: PSOE, 1983.
- MATA, Marta  
Es preciso un alto nivel profesional en las  
escuelas infantiles.  
En *Escuela Española*. Madrid, 1981,  
n. 2.594.  
Ponencia presentada a las jornadas de escuelas infantiles del PSOE.
- MEDRANO MIR, María Gloria  
Madurez del niño y educación preescolar.  
En *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, XLIII (1985), n. 167.
- MONFORT, Javier  
El niño en edad preescolar.  
En *Comunidad Educativa*. Madrid, 1985,  
n. 139.
- MORAL SANTAELLA, Cristina  
Estudio comparativo de cinco textos de iniciación a la lectura.  
En *Educadores*. Madrid, 38 (1986), n. 138.
- Los proyectos como investigación: preescolar.  
En *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, 1984, n. 137.
- PUJOL I PAULI, Pere  
Criterios arquitectónicos en las escuelas infantiles.  
En *Vida Escolar*. Madrid, 1983, n. 227.
- REIG MAÑES, Lutgarda  
En busca del modelo/Lutgarda Reig Mañes, Rosa Vázquez Gallardo.  
En *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, 1984, n. 111.
- RIOS GONZALEZ, José Antonio  
El proceso educativo en la familia: programa básico de educación preescolar.  
En *Educadores*. Madrid, 1984, n. 128.
- RIVAS, Rosa  
El largo camino entre la guardería y la escuela infantil.  
En *El País*. Madrid, 1983, n. 34; 11 de enero.
- SANCHEZ FERNANDEZ, María Pura  
La educación preescolar en España en el momento actual.  
En *Vida Escolar*. Madrid, 1982, n. 220-221.
- ZABALZA BERAZA, Miguel  
Medios, mediación y comunicación didáctica en la etapa preescolar y ciclo básico de la E.G.B.  
En *Enseñanza*. Salamanca, 1983, n. 1.
- JORNADAS, MESAS REDONDAS, ETC.  
CONGRESO NACIONAL DE ESCUELAS INFANTILES  
(2.º 1985, Zaragoza)  
II Congreso Nacional de Escuelas Infantiles 1 a 3 de noviembre, 1985, Zaragoza: Federación Española de Escuelas Infantiles, 1985.  
Escuelas Infantiles.  
En *Vida Escolar*. Madrid, 1983, n. 227.  
Mesa redonda sobre escuela infantil.

**JORNADAS SOBRE EDUCACION  
EN LA PRIMERA INFANCIA**  
(1.º 1984, Madrid)

I Jornadas sobre educación en la primera infancia, 22-24 de noviembre, 1984. Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid, Consejería de Educación y Juventud, 1984, 130 p.

**JORNADAS NACIONALES DE  
CENTROS INFANTILES  
CATOLICOS** (1.ª, 1984, Madrid)

I Jornadas Nacionales de Centros Infantiles Católicos.

En *Boletín de la FERE*. Madrid, 1984, n. 267.

Mesa redonda con el Comité Organizador

de las I Jornadas Técnicas de Educación preescolar.

En *Nuestra Escuela*. Madrid, 1980, n. 26.

**SEMINARIO EUROPEO E  
INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS  
EDUCATIVAS**. OMEP, 1986, Barcelona

Los aprendizajes tempranos en la Escuela multicultural.

En *Magisterio Español*. Madrid, 1986, n. 10.850.

**SEMINARIO DE LA ORGANIZACION  
MUNDIAL PARA LA EDUCACION  
PREESCOLAR** (1985, Madrid)

El niño ante las tensiones familiares y sociales de hoy. Madrid: OMEP, 1985.

R E S E Ñ A S D E  
I N V E S T I G A C I O N



# R E S E Ñ A S D E I N V E S T I G A C I O N

## EVALUACION DEL CURRÍCULUM DE CIENCIAS EXPERIMENTALES DEL BACHILLERATO: PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE DE LA ESTRUCTURA CONCEPTUAL

### INSTITUTO

ICE de la Universidad de Alcalá de Henares.

### EQUIPO INVESTIGADOR

José Otero Gutiérrez, Isabel Brincones Calvo.

### DURACION

1984-1985 (Ayudas a la investigación).

### OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

La investigación está dividida en dos fases:

- la primera es un estudio teórico cuyo objetivo es elaborar un diseño curricular de las ciencias experimentales en Bachillerato apoyándose en una estructuración *lógica*, donde se considera la ciencia constituida por una pobla-

ción de conceptos que evolucionan con el tiempo, con otra *psicológica* basada en la teoría de la asimilación de Ausubel.

- en la segunda fase, y siguiendo las orientaciones definidas en la primera, se organiza el contenido conceptual de una parte de un curso introductorio de física en el nivel de últimos años de Bachillerato, *explorándose* su efectividad.

### METODOLOGIA

- i) Para el estudio teórico:

Se hace una revisión de algunos estudios sobre la adquisición de conceptos que tienen relevancia relativamente directa para la práctica educativa.

La selección está fundada en:

- el carácter básico desde el punto de vista histórico (Bruner);
- la aplicabilidad para organización de la enseñanza en los niveles medio y superior (teorías de la asimilación de Ausubel) y de la instrucción de Gagné);
- la importancia de las teorías de procesamiento de información como enfoque dominante en la investigación

actual en psicología cognitiva (Lindsay, Norman y Anderson).

## ii) Para el estudio exploratorio

Se trata de un estudio donde se explora la efectividad del uso de una metodología en la que los principios y conceptos clave que se introducen como respuesta a la organización problema/solución no aparecen determinadas sólo por los datos experimentales sino también por las ideas pertenecientes al marco conceptual general de la comunidad científica de la época.

A) La variable independiente es la metodología con posibles valores experimental y tradicional.

La variable dependiente es el rendimiento académico obtenido en la realización de determinadas pruebas que medían conocimientos y aplicación de conocimientos adquiridos.

B) La muestra estuvo compuesta por tres grupos de 3.º de BUP de dos institutos de Madrid, dos de los cuales (75 alumnos) usaron material experimental y otro (35) usaron materiales tradicionales.

C) Los instrumentos:

- material experimental elaborado por el equipo investigador, consistente en un documento de 40 páginas relativo a la Segunda Ley de la Termodinámica;
- material escrito sobre la Primera Ley de la Termodinámica utilizado por los tres grupos con objeto de conseguir uniformidad en los conocimientos previos de los alumnos;
- pruebas de evaluación para ser aplicadas, unas inmediatamente después del aprendizaje y otras a las nueve semanas, a fin de medir la fortaleza de las conexiones a que dan lugar el nuevo conocimiento y el antiguo.

Asimismo se celebraron cuatro reuniones de tres horas con los profesores que utilizaron el material experimental, para que el equipo investigador unificara criterios de aplicación.

D) Los estudios estadísticos se efectuaron en términos de porcentajes de los resultados de las pruebas.

## CONCLUSIONES Y RESULTADOS

Como conclusiones del estudio teórico:

- El aprendizaje de un concepto científico resulta de la interacción entre las ideas que ya posee y la información científica que se le presenta.
- La comprensión de los conceptos científicos depende de que el alumno active esquemas que le permitan asimilar la información.
- Ocasionalmente el alumno usa de forma espontánea preconcepciones erróneas para la comprensión de la información.
- La comprensión depende de la disposición para conectar de manera no arbitraria los conceptos presentados con las ideas que ya posee el alumno.
- Los conceptos científicos son elementos que no ganan su significado de una definición, sino a partir de las interrelaciones dentro de un sistema conceptual.

Como conclusiones del estudio exploratorio:

- Las concepciones erróneas que interfieren con el aprendizaje de los conceptos científicos afectan casi por igual a todos los grupos.
- Se encontraron pequeñas diferencias en la comprensión de la Segunda Ley de la Termodinámica debido a la estructura problema/solución.
- A los estudiantes les resulta difícil captar la estructura conceptual general de alto nivel de los materiales.
- Se necesita una investigación más profunda sobre la utilidad de incluir la génesis de los resultados finales de tal forma que puedan ser aprendidos de manera significativa por los estudiantes.

## DESCRIPTORES

Enseñanza secundaria, ciencias experimentales, física, termodinámica, aprendizaje, formación del concepto.

## DISEÑO DE UN CENTRO REGIONAL DE RECURSOS EDUCATIVOS

### INSTITUTO

ICE de la Universidad de Salamanca.

### EQUIPO INVESTIGADOR

Director: Agustín Escolano Benito.

### DURACION

Plan XIII 1984 (fecha de la Memoria 1986).

### OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

#### 1. *Objetivos:*

- Detectar necesidades formativas del profesorado de EGB de Castilla-León.
- Diseñar un Centro Regional de Recursos Educativos.
- Realizar un estudio comparativo de Centros de Documentación extranjeros.

#### 2. *Planteamiento:*

El trabajo comprende varios apartados:

- Un análisis teórico acerca de los Centros de Recursos, conceptualización, características, tipología y funciones.
- Estudio comparativo de Centros de Recursos en los siguientes países: Francia, Gran Bretaña, Estados Unidos, Venezuela y Australia.
- Estudio empírico exploratorio de las necesidades formativas y de recursos didácticos del profesorado de EGB de Castilla-León.

## METODOLOGIA

#### 1. *Hipótesis:*

«La difusión del conocimiento científico-técnico-pedagógico le llega al profesorado de forma anárquica y por distintos canales. De otro lado, las realizaciones, descubrimientos e innovaciones que el profesor introduce en la práctica carecen de difusión y no contrastan ni incorporan al cuerpo teórico. Es necesario sistematizar estas fuentes para racionalizar su difusión y permitir la intercomunicación entre los distintos subsistemas educativos.»

#### 2. *Tipos de datos requeridos:*

Información bibliográfica para la primera parte del trabajo. El estudio empírico se ha hecho en base a las respuestas del profesorado a un cuestionario.

#### 3. *Población y muestras:*

De un total de 9.261 profesores de EGB de las nueve provincias de Castilla-León se optó por una muestra de 989 sujetos, que fue distribuida de forma proporcional entre los profesores de las distintas provincias. A su vez, el total de cada provincia se ha repartido, también de forma proporcional, en tres categorías: profesores pertenecientes a la capital de la provincia, profesores de núcleos de población de 5.000 o más habitantes y profesores de poblaciones de menos de 5.000 habitantes.

#### 4. *Técnicas de obtención de datos:*

El cuestionario se envió a los directores de los 989 profesores de la muestra, a fin de que ellos lo distribuyeran teniendo en cuenta las variables sexo, edad, año de terminación de carrera y ciclo de docencia que imparten. Una dificultad sería que sólo se respondió al 1,62 por 100 de los cuestionarios enviados. Fue necesario hacer una prueba de contraste aplicando el mismo cuestionario a una pequeña muestra elegida «ad hoc» en la que se controlaron todas las variables citadas, obteniéndose contestaciones que no diferían sustancialmente de las recibidas por aquéllos. Esto permitió desarrollar la

investigación en fase a aquel 1,62 por 100 de cuestionarios contestados. El colectivo, pues, en que se apoya la investigación está constituido por 160 profesores, distribuidos homogéneamente en los tres núcleos de población, advirtiéndose una pequeña concentración en las capitales de provincia. También es homogénea la presencia de ambos sexos, con un ligero predominio a favor de la mujer. Un 71 por 100 terminó la carrera entre 1955 y 1974, lo que les adjudica una edad comprendida entre 40 y 50 años.

## RESULTADOS

1. El cuerpo teórico del trabajo pone de manifiesto el amplio sentido y alcance pedagógico que se atribuye al Centro de Recursos en la prestación de servicios dirigidos a la satisfacción de expectativas y demandas cada vez más heterogéneas en el capítulo de los recursos educativos.

2. Se detecta una línea común dentro de la aparente pluralidad conceptual de los Centros de Recursos extranjeros analizados. Se percibe también gran diversidad entre ellos en cuanto a organización de sus servicios y a los aspectos formales e institucionales.

3. Algunos resultados del estudio empírico exploratorio son los siguientes:

- Los profesores de EGB más jóvenes son más propensos a iniciar una segunda licenciatura que a realizar cursos de perfeccionamiento. Aún más importantes que la edad son las facilidades de actualización didáctica que ofrece el núcleo de población.
- Más del 68 por 100 de los profesores encuestados que responden manifiestan que poseen una dotación de equipamiento insuficiente o inexistente. Más del 75 por 100 responde que la dotación de material de paso es insuficiente o inexistente.
- El profesorado atribuye a los centros de recursos regionales las siguientes misiones por orden de importancia: 1) Asesoramiento sobre Tecnología Educativa; 2) Servicio de Documentación

y Reprografía; 3) Coordinación de actividades de perfeccionamiento (grupos de trabajo, seminarios, etc.); 4) Intercambio y difusión de material pedagógico realizado por profesores y alumnos de distintos centros.

## DESCRIPTORES

Centros de Recursos. Tecnología educativa. Profesorado de EGB. Castilla-León. Francia, Gran Bretaña, Venezuela, Australia. Estados Unidos.

A.B.

## DISEÑO, PRODUCCION Y EXPERIMENTACION DE UN CURSO AUDIOVISUAL EN VIDEO PARA LA ENSEÑANZA DE LA INGENIERIA DE LOS VEHICULOS AUTOMOVILES

### INSTITUTO

ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

### EQUIPO INVESTIGADOR

Dirigido por Francisco Aparicio Izquierdo.

### DURACION

Plan XII 82-83. Fecha de la Memoria: dic. 1985.

### OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

1. Desarrollar un programa de ordenador, operando en tiempo real, para el análisis de la composición visual y sonora de documentos en vídeo.

2. Analizar una muestra de vídeos didácticos con la ayuda del programa elaborado, con objeto de orientar los cri-

terios a seguir en la producción del material de la experiencia.

3. Producir cuatro vídeo-clases acerca de la enseñanza superior de los vehículos automóviles.

4. Comprobar la eficacia didáctica de las vídeo-clases, comparadas con metodologías convencionales de uso generalizado en la enseñanza de la Ingeniería.

5. Analizar la actitud de los alumnos en relación con este medio.

6. Extraer conclusiones acerca de las posibilidades de producción y utilización de documentos en vídeo en el contexto educativo de la Enseñanza Superior Técnica.

*Planteamiento y desarrollo de la investigación:* Se ha analizado un conjunto de documentos en vídeo extranjeros de contenido coincidente con los que se pretendía desarrollar en la investigación. El objeto del análisis era determinar su estructura a través del tipo, número y duración de elementos visuales y sonoros empleados en su confección. Para este propósito se realizó un programa de ordenador en BASIC. A continuación se diseñaron y grabaron las cuatro vídeo-clases siguientes: «Transmisión», «Neumáticos», «Banco dinamométrico» e «Investigación de accidentes».

Las vídeo-clases producidas se han aplicado en situaciones didácticas, comparándose luego con situaciones de referencia en las que se utilizaron métodos convencionales (clase expositiva o clase demostración). A los alumnos se les ha pasado pruebas de conocimiento y de actitud y los resultados han sido analizados sólo cualitativamente, debido a lo reducido de la muestra.

## METODOLOGIA

1. *Hipótesis:* Se plantean dos hipótesis:

— «Las vídeo-clases pueden ser utilizadas con ventaja respecto a los métodos tradicionales de enseñanza, para la adquisición de conocimientos de natu-

raleza tecnológica en los que los *aspectos descriptivos* jueguen un papel importante.»

— «La adquisición de conocimientos de *tipo conceptual con escasos recursos simbólicos* (Matemáticos u otros) puede realizarse en forma simple mediante grabación en vídeo comparable a la obtenida mediante la presencia física en forma de conferencia.

### 2. Tipos de datos requeridos:

2.1. Fase de concepción, diseño y producción.

— Documentos videográficos (extranjeros) de contenido coincidente con los que se intenta desarrollar.

— Los propios contenidos a transmitir, estructurados de acuerdo a los objetivos de la enseñanza y al medio vídeo.

### 2.2. Fase de experimentación

— Datos de aprendizaje y de la actitud de los alumnos en situaciones comparativas.

### 3. Poblaciones y muestras:

La muestra es reducida, se limita a un grupo de alumnos de sexto curso de la ETS de Ingeniería de la Universidad Politécnica de Madrid (entre 30 y 40 sujetos, según los períodos de experimentación). La muestra se fraccionó en dos subgrupos, uno de experimentación y otro de control.

### 4. Técnicas de obtención de datos:

— Análisis de los documentos videográficos realizado con un programa de ordenador elaborado al efecto (BASIC).

— Pruebas de conocimiento para la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

— Test de actitudes de los alumnos.

### 5. Técnicas de análisis

— Análisis informático del tipo, número y duración de los elementos visuales y

sonoros de los vídeos para determinar su estructura.

- Debido al reducido número de sujetos de las muestras, se consideró innecesario aplicar técnicas estadísticas complejas para el análisis de los resultados de las pruebas. Pareció más útil el análisis cualitativo de todas las situaciones didácticas, aplicando además estadísticas simples como resultados globales de referencia.

## RESULTADOS

1. El medio vídeo puede utilizarse como sustitutivo de otros medios de enseñanza aplicada en ingeniería para *transmisión* de información si los contenidos son de índole descriptivo de elementos reales o si son de carácter conceptual que no exijan lenguajes simbólicos de alto nivel (matemático u otros).

2. La eficacia didáctica del vídeo depende de la adecuada explotación de los recursos expresivos de este medio y de la calidad docente del profesor con cuya enseñanza se compare.

3. La eficacia del vídeo como soporte de situaciones convencionales de enseñanza («enlatado» de lecciones) es inferior aproximadamente en un 15 por 100, a la eficacia del *mismo* profesor en directo, pero puede presentar ventajas si se compara con la grabación de la clase impartida por un profesor excelente con la clase en directo de un profesor medio.

4. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos puede asegurarse que la enseñanza mediante vídeo-clase en el ámbito de la Ingeniería, y bajo las condiciones en que se realizó la experimentación, *no es menos eficaz* que la enseñanza convencional impartida con ayuda de elementos visuales y reales.

5. Los alumnos muestran una buena disposición hacia el medio vídeo. Su nivel medio de atención queda afectado no sólo por la estructura adoptada en la realización del vídeo, sino también por el contenido del mismo y por su conexión con los centros de interés de los alumnos.

Sin embargo, parece que la adecuada utilización de los recursos expresivos del medio vídeo hace aumentar dicho nivel de atención.

## DESCRIPTORES

Tecnología educativa. Medios audiovisuales. Vídeo didáctico. Ingeniería. Automoción.

A.B.

## TECNICAS DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN FUNCION DEL ESTILO COGNITIVO

### INSTITUTO

ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.

### EQUIPO INVESTIGADOR

Carmen Ceular Fuentes de la Rosa.

### DURACION

Plan XIII. Dos cursos académicos.

### OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

1. El *objetivo* es averiguar si el rendimiento de los alumnos dependientes de campo, que aprendan inglés como lengua extranjera, aumenta en la aplicación de ciertas actividades correctivas. En caso de confirmarse la hipótesis se diseñaría una enseñanza del inglés en función del estilo de aprendizaje.

2. *Planteamiento*: Se eligió una muestra de alumnos de 1.º de BUP dependientes de campo, de nivel de conocimientos de inglés y de factor de inteligencia parecidos. Los alumnos fueron distribuidos al azar en dos grupos paralelos, experimental y de control. Al grupo experimental se le aplicaron ciertas técnicas especiales

correctivas para mejorar las cuatro destrezas lingüísticas básicas: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita. Durante dos cursos académicos se realizó una evaluación continua de ambos grupos y al final de la experiencia se les aplicó un post-test de conocimientos.

## METODOLOGIA

1. *Hipótesis:* «En régimen de escolaridad normal durante dos cursos, los sujetos dependientes de campo perceptivo obtienen mayor rendimiento general en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, si en la enseñanza de esta lengua se usan técnicas especiales concebidas para este fin.»

2. *Tipos de datos requeridos:* Resultados de tests y de pruebas.

3. *Población y muestra:* Se comenzó con 60 alumnos de 1.º de BUP, aunque el número total de los que realizaron la experiencia completa fue de 46. De ellos, 24 pertenecían al grupo experimental y 22 al de control.

Para seleccionar a los alumnos se les aplicó una prueba-diagnóstico, a fin de detectar su nivel de conocimiento del inglés (inicial) y luego el GEFT de Witking para detectar su estilo cognitivo. Se eligió a los alumnos de nivel inicial de inglés, dependientes de campo. Esta muestra se distribuyó aleatoriamente en dos grupos paralelos, experimental y de control.

4. *Técnicas de obtención de datos:* Se aplicó una prueba factorial de inteligencia (TIG-1) para identificar el factor «g». También se aplicó el test de figuras enmascaradas de Witking para detectar el estilo de aprendizaje.

Los alumnos realizaron un pretest para medir su conocimiento del inglés (inicial), así como pruebas de evaluación continua y un post-test para detectar su nivel de conocimiento al final de la experiencia.

La variable independiente fue la aplicación de 20 técnicas correctivas especia-

les para la enseñanza del inglés a alumnos dependientes de campo (Birckbichler y Omaggio).

5. *Técnicas de análisis:* Se obtuvo la puntuación media y la desviación típica de los resultados obtenidos en el post-test de conocimientos del inglés. Luego se intentó hallar el grado de significación de las diferencias entre las puntuaciones medias de ambos grupos.

## RESULTADOS

Las diferencias entre el nivel de conocimiento del inglés de los dos grupos paralelos después de la experiencia no son significativas en ninguna de las cuatro destrezas. Debe concluirse que el tratamiento a que ha sido sometido el grupo experimental no se ha mostrado efectivo. Podría atribuirse al grado de inmadurez detectado en el grupo experimental, que ha podido anular el valor de las técnicas aplicadas. Los resultados quizá hubieran sido otros con alumnos de nivel medio en el conocimiento del inglés y reduciendo el número de técnicas correctivas, pues las propias técnicas requieren un período de aprendizaje y su efecto no es inmediato.

## DESCRIPTORES

Lengua extranjera. Inglés. Psicología. Estilo cognitivo. Bachillerato.

A.B.

## ENSEÑANZA ASISTIDA POR ORDENADOR EN BACHILLERATO (INFORMATIZACION DE LA ENSEÑANZA EAOBUP)

### INSTITUTO

ICE de Murcia.

### EQUIPO INVESTIGADOR

Investigador principal: Alberto Requena Rodríguez.

Investigadores: Juan Abellán García, Eduardo López Jiménez, Juan Gea Simón, José L. Vidal de Labra.

#### DURACION

1982-1985 (XI Plan).

#### OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

El objetivo general es conocer la influencia sobre las calificaciones de los alumnos de BUP de la metodología EAO tipo lineal dirigida (principalmente ejercicio y práctica).

No se define una fundamentación ni hay apoyo bibliográfico explícito.

#### METODOLOGIA

A) La hipótesis sometida a prueba es la hipótesis nula: no se hallarán diferencias significativas en los resultados de las pruebas post-test entre los alumnos que siguen el método tradicional y el de EAO.

B) La *variable independiente* es el método con valores: tradicional y EAO. La *variable dependiente* es el resultado de las pruebas post-test.

#### C) Muestras:

Se realizaron tres experiencias con distintas poblaciones y una semana de duración:

- La primera experiencia constó de una muestra de 10 alumnos que siguieron la unidad temática de Matemáticas «Combinatoria».
- La segunda estaba compuesta por 30 alumnos divididos en tres grupos de 10. Uno recibió enseñanza tradicional, otro puramente EAO y el tercero una mezcla de los dos anteriores. La unidad temática era «Consecutio temporum» perteneciente a la asignatura Latín.
- La tercera estuvo compuesta por 64 alumnos, de los cuales 20 siguieron el método EAO y el resto enseñanza tradicional del tema de física y química «Disoluciones».

#### D) Instrumentos:

a) Programas de ordenador usando lenguaje de programación BASIC y lenguaje de autor PILOT para el desarrollo de los temas.

b) Cuestionarios para los alumnos con objeto de determinar la comprensión, contenido, tiempo invertido ante el ordenador, dificultades y observaciones personales.

Fueron elaborados por el equipo investigador.

#### E) Análisis estadísticos:

Análisis de varianza en las experiencias de Latín y Física y Química para validar la hipótesis nula.

#### RESULTADOS

A) Común a las tres experiencias: Los alumnos que siguieron el método basado en la EAO invirtieron más tiempo ante el ordenador que los que siguieron el método convencional.

B) Discordante: La hipótesis nula resulta válida en Latín, falsa en Física y Química y no está tratada en Matemáticas.

#### DESCRIPTORES

Enseñanza con ayuda de ordenador, Bachillerato, ordenador, Matemáticas, Latín, Física y Química.

L.Z.

#### SITUACION Y PROSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA BASICA EN ASTURIAS

#### INSTITUTO

ICE de la Universidad de Oviedo.

#### EQUIPO INVESTIGADOR

Director: M. De Miguel.

Técnicos colaboradores: C. García, J.L. San Fabián.

Auxiliares investigación: Fco. J. Moirón, J. Riestra.

## DURACION

(XI Plan) - 1982/85.

## OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

Objetivos:

1. Analizar la situación educativa actual de la población escolar de la región asturiana comprendida entre 4 y 14 años (niveles de Preescolar y EGB).

2. Efectuar un balance de los cambios producidos en este sector educativo en los últimos diez años (1970/71-1980/81) a consecuencia de la implantación de la normativa de la Ley General de Educación.

3. Realizar estudios prospectivos que faciliten criterios orientadores para la planificación escolar de este nivel básico de la enseñanza en Asturias.

## METODOLOGIA

Indicadores:

1. Análisis de los efectivos escolares: Preescolar, EGB, Educación Especial.

2. Servicios Especiales de Escolarización: concentraciones escolares, transporte escolar, escuelas hogar.

3. Distribución espacio-temporal de los efectivos: según comarcas geográficas. Evolución de los efectivos en la última década.

4. Indicadores cualitativos: rendimiento académico. Nivel de formación del profesorado, Sistema educativo global.

5. Estimaciones sobre población escolar: estructura demográfica de la región. Previsiones demográficas. Estimaciones según hipótesis de escolarización. Previsiones de necesidades.

## RESULTADOS

Principales conclusiones:

— La implantación de la LGE ha originado una serie de cambios importantes en la región asturiana a lo largo de la década 1970-80, entre ellos se destacan:

- Un incremento considerable del alumnado (41 por 100), muy superior en preescolar (111 por 100), con relación a EGB (33 por 100).

- La consolidación de la política de concentraciones escolares y la continuación de la tendencia migratoria hacia las zonas urbanas, ha supuesto la desaparición de, aproximadamente, las 3/4 partes de los centros incompletos.

- La política de concentración escolar ha generado un aumento espectacular de los servicios complementarios: incremento de alumnos transportados, de las plazas de comedores escolares y del número de alumnos escolarizados en escuelas-hogar.

- A pesar de las concentraciones escolares, el aumento de la población escolar ha originado durante esta década un crecimiento notable del número de profesores en la región.

- El mapa escolar de Asturias ha quedado marcado por desequilibrios demográficos que no presentan fácil rectificación. La tendencia estacionaria del actual proceso concentrador no se debe tanto a los cambios en la política educativa como a la ausencia de variaciones notables en el asentamiento de la población, a la falta de cambios estructurales en el propio sistema educativo y al mantenimiento global de la demanda educativa en su nivel básico.

— La situación de la población escolar asturiana (entre 4 y 14 años) se configura, entre otras, por las características siguientes:

- La escolarización en EGB es prácticamente total. Esta escolarización total está aún lejana en el campo de la Educación Preescolar y Especial.

- La distribución de la escolarización en función del régimen de ense-

ñanza del centro se sitúa en torno a un 70 por 100 de enseñanza pública y un 30 por 100 de privada. Aunque desde 1970, el crecimiento del sector privado ha sido significativo, en los últimos años se percibe una ligera inversión de esta tendencia, relacionada quizá con una mayor potenciación de la enseñanza pública.

- Desde el punto de vista de la realidad de la enseñanza, los cambios experimentados en la escolarización básica han influido positivamente en aspectos como: el incremento en la atención educativa al sector preescolar y de educación especial; un mayor ajuste/adecuación edad-curso; mejora de la cualificación del profesorado; incremento de servicios complementarios en la escuela, etc.

— Cuando se analizan las estimaciones sobre la población escolar y el profesorado para los próximos quinquenios, se observa que:

- Se prevé una estabilización —incluso un pequeño descenso— en el número de escolares de la región.

- Las previsiones apuntan hacia un descenso ligero en las necesidades de profesorado. Cualquier variación en las decisiones políticas al respecto puede influir sensiblemente en estas estimaciones.

- Con relación a la atención educativa especializada, e intentando ofrecer una alternativa a los principales problemas de escolarización en la región —tasa preocupante de desfase edad-curso; atención educativa a sectores marginados y zonas rurales; incremento de tasas en preescolar y educación especial, etc.— se han efectuado ciertas hipótesis de escolarización que pueden constituir un indicador de las necesidades futuras en materia de profesorado. Desde estos supuestos se estima un ligero crecimiento de las necesidades docentes.

## DESCRIPTORES

Educación Preescolar, Educación Gene-

ral Básica, Educación Especial, Indicadores cuantitativos, Indicadores cualitativos, Población escolar.

G.C.

## DESCRIPCION Y EVALUACION DEL PLAN DE COORDINACION DIDACTICA DEL DISTRITO UNIVERSITARIO DE SANTANDER

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Santander.

EQUIPO INVESTIGADOR

Francisco Susinos Ruiz, Antonio León Molina, Ramón Pimentel Sierra, Jesús Alberto Sánchez, Juan Carlos Zubieta Irún.

DURACION

1982-1984 (Plan XI).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

1) Descripción y evaluación del Plan de Coordinación didáctica realizado en el Distrito Universitario de Santander y de los instrumentos producidos para esta coordinación y renovación pedagógica; 2) Reestructuración del Plan en función de los resultados de la evaluación; 3) Ampliación del Plan en las áreas y ciclos de la Formación Profesional; 4) Elaboración de los instrumentos didácticos originales de apoyo.

METODOLOGIA

Desde 1976, el ICE ha convocado 11 Jornadas de Distrito y 14 de zona; participaron centenares de profesores de los diversos niveles y áreas. También se celebraron seminarios permanentes de los

que salieron estudios críticos que han hecho una adaptación regional de los programas oficiales. El último encuentro regional se celebró los días 15 y 16 de abril de 1983, participando 400 profesores en cuatro grupos de trabajo: 1) profesores de Preescolar, 1.º y 2.º de EGB y Educación Especial; 2) profesores del área de Lenguaje de 2.ª etapa de EGB, BUP, COU, FP y Universidad; 3) profesores del área Social de 2.ª Etapa de EGB, BUP, COU, FP y Universidad; 4) profesores del área Científico-Matemática, Dibujo, Tecnologías y Educación Física de 2.ª etapa de EGB, BUP, COU, FP y Universidad.

Las estructuras básicas de la coordinación son:

- Seminarios permanentes regionales (por disciplinas).
- Seminarios permanentes comarcales (por áreas).
- Jornadas anuales regionales.
- Encuentros trimestrales comarcales.
- Junta Regional de Coordinación Didáctica (Diputación, Dirección Provincial, ICE, coordinadores comarcales, representaciones de ayuntamientos, inspectores y profesorado).
- Juntas comarcales de coordinación (un profesor por nivel de enseñanza).
- Un inspector por nivel y tres concejales de educación).
- Coordinador regional.
- Coordinadores comarcales.
- Memoria anual.
- Publicación periódica.
- Centros experimentales.
- Comarcas experimentales.

Para evaluar el Plan se realizaron dos encuestas entre profesores de distintos niveles educativos y áreas de conocimiento: una destinada al profesorado de todos los niveles educativos y otra para detectar los problemas relacionados con el diseño de los programas vigentes en EGB y BUP.

Se repartieron 350 cuestionarios entre profesores de distintos niveles educativos

en 20 centros privados y 33 públicos, seleccionados de forma que la muestra fuese representativa del sistema educativo de Cantabria.

El número de respuestas fue de 269 (76,8 por 100).

## RESULTADOS

La primera encuesta dio como resultado que el 64,3 por 100 del profesorado se muestra dispuesto a implicarse en la realización de actividades de coordinación didáctica y en la mejora de la enseñanza y se constata la necesidad de potenciar y continuar la coordinación didáctica, mejorar la difusión de los trabajos realizados por el equipo de coordinación y del material producido.

La encuesta de coordinación didáctica EGB-BUP arroja unos resultados muy detallados, imposibles de resumir, pues se presentan distribuidos en los dos niveles de EGB y BUP y por áreas, detectando los problemas relacionados con el diseño de los programas vigentes.

En un capítulo se contiene todo lo referente a la coordinación didáctica de áreas y ciclos de Formación Profesional: rama de electricidad, metal, Administrativa comercial. Su propósito es adecuar lo más posible los programas de FP a los perfiles profesionales que demandan las empresas, y a este fin los seminarios realizan estudios exploratorios para conocer la situación del mercado laboral.

## DESCRIPTORES

Didáctica. Coordinación.

R.D.

## LA FORMACION PROFESIONAL EN CANTABRIA: SITUACION Y PERSPECTIVAS

### INSTITUTO

ICE de la Universidad de Santander.

## EQUIPO INVESTIGADOR

J. A. Sánchez, J. A. Arroyo, E. Díaz-Campo, S. Hernández Carrascosa, S. García González, J. Irigoyen.

## DURACION

1982-1985 (Plan XI).

## OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

Describir la historia, situación actual y perspectiva de la Formación Profesional en Cantabria, comenzando con un bosquejo histórico de la FP en la región y enmarcándolo en la realidad regional, dibujando a grandes rasgos la estructura económica de Cantabria. En la parte siguiente se analizan los datos estadísticos de los cinco últimos años. A continuación se ofrecen los resultados de encuestas a profesores y alumnos; luego la opinión de una muestra representativa de empresarios y directivos de la región y termina con unas consideraciones finales sobre posibles actuaciones para mejorar la Formación Profesional.

## METODOLOGIA

Dada la naturaleza de este trabajo, la metodología seguida es la consulta bibliográfica, y en registros tales como censos, estadísticas oficiales, conteniendo en su bibliografía abundantes referencias a investigaciones realizadas por los institutos de Ciencias de la Educación, especialmente en materia de Formación Profesional.

## RESULTADOS

Todo el cuerpo de la investigación es ya un resultado, pues se trata de una investigación de tipo descriptivo, pero además, en las «conclusiones finales» contiene una panorámica referida al curso 1982-83 en la que se cifran 51 centros de Formación Profesional, y de ellos el 63 por 100 es de titularidad privada, que tienen carácter mixto en un 82 por 100, que ofertan 15 ramas en primer grado y siete en segundo, con una capacidad de

11.484 puestos escolares, y que existe doble número de puestos escolares más de los necesarios en aulas teóricas, lo cual constituye una infrautilización de las mismas.

Hay una concentración en la ciudad de Santander de un 40 por 100 de los centros, entre ellos de propiedad privada en su mayoría. También es mayoría la dedicación a la rama administrativa y a ramas de menor coste.

Procedentes de EGB accede a la FP de primer grado un 39 por 100 y la mayoría elige centros privados. Al segundo grado acceden en mayoría los procedentes del primero, si bien en los últimos años se incrementó el número de los titulados de BUP.

Más de la mitad de la matrícula total es en centros privados, al contrario que en el resto de España.

La rama administrativa y comercial llegó al 44 por 100 de la matrícula total, impartándose en centros privados el 79,6 por 100. La rama electricidad-electrónica representa el 20 por 100, experimentando la última un aumento con respecto a la primera.

La rama industrial decrece, así como la agraria y marítimo pesquera, y se desarrolla preferentemente la del sector servicios.

El fracaso escolar es más elevado en los centros públicos que en los privados.

La mayoría de las empresas desconocen la FP, sobre todo las pequeñas. Un 20 por 100 de empresarios manifiesta mantener algún tipo de relación con centros de FP y una abrumadora mayoría tiene escaso interés en dichas relaciones, aunque consideran positiva una posible relación en el reciclaje del profesorado y la especialización de los alumnos.

Se proponen medidas como reajustes de las especialidades existentes en función de las necesidades de empleo: apoyo y colaboración de las empresas en la FP y Formación y perfeccionamiento del profesorado.

Entre las primeras destaca la necesidad de una rama marítimo-pesquera con la

especialización en «cultivos marinos», en la zona oriental y de la transformación de una especialidad de «máquinas eléctricas» de Santoña en otra de «mantenimiento eléctrico y electrónico industrial». Convertir el centro de la rama del metal de Ampuero en un centro donde se imparta el segundo grado de «automatismos neumáticos y oleohidráulicos».

Con respecto a la colaboración de las empresas en la FP propone: 1) Realizar una investigación de mercado de trabajo, para colaborar en la orientación profesional. Esto sería propio de instituciones autonómicas de la región, tomando como modelo la República Federal de Alemania; 2) Combinar la experiencia laboral con la formación reglada; 3) Potenciar cuantitativa y cualitativamente la FP ocupacional, orientada hacia una capacitación profesional concreta, que podría hacerse a través del INEM o en el ámbito de la empresa.

La formación del profesorado de FP se aborda con un plan de Formación Inicial cuyos contenidos detalla, y otro de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, mediante cursos de perfeccionamiento pedagógico, cursos de técnicas directivas y tutoriales; cursos de didácticas especiales, y cursos de formación en la empresa, aparte de charlas, seminarios permanentes, encuentros, etc.

## DESCRIPTORES

Formación Profesional, Enseñanzas Medias, Formación del Profesorado.

R.D.

## EVALUACION DEL POTENCIAL DE APRENDIZAJE DE LOS DEFICIENTES MENTALES Y MEJORA DE SU RENDIMIENTO

### INSTITUTO

ICE de la Universidad de Santiago de Compostela.

## EQUIPO INVESTIGADOR

Director: A. Dosil.

Colaboradores: O. Díaz, L. Fernández Ríos, F. Díaz Fernández, J.C. Pardo, A. García Villamisar, M.C. Díaz Rodríguez, A. Maceira, F. Cadaveira.

## DURACION

1982-1983 (XI Plan).

## OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

Comprobar la modificación experimentada por un grupo de sujetos deficientes, culturales y orgánicos, sometidos a un entrenamiento corto utilizando como instrumento del programa de entrenamiento algunas escalas del WISC, y comprobar la mejora en un conjunto de habilidades cognitivas de un grupo de privados culturales a lo largo de un año académico con el programa de entrenamiento MAMM-2.

Para ello se realizan dos experimentos con diseños pre-post con grupos experimentales (deficientes culturales y orgánicos) y un grupo de control.

Asimismo se realiza una amplia revisión del concepto y los tests de inteligencia, así como su relación con el aprendizaje, haciendo especial hincapié en la teoría de R. Feuerstein y analizando los distintos enfoques en el estudio de la deficiencia mental.

## METODOLOGIA

### A) Variables:

V.I.: Tipo de deficiencia (cultural/orgánica). Programas de entrenamiento.

V.D.: Resultados en diversos tests de habilidades cognitivas.

### B) Muestras:

39 niños deficientes (20 orgánicos, 19 culturales) de entre 50 y 70 de CI y entre 10 y 15 años (19 grupo experimental, 20

grupo de control) para el primer experimento.

Ocho niños deprivados culturales de menos de 90 de CI de seis años (cuatro, grupo experimental; cuatro, grupo de control) para el segundo experimento.

#### C) Instrumentos:

WISC, Test de Retención Visual de Benton, Test de Clasificación tablero de bolas, QNST (primer experimento).

WPPSI (Wechler para Preescolar y Primaria), Reversal Test de Edfelt, Matrices Progresivas de Raven, Test de Aptitudes Cognoscitivas, Factor G de Cattell, Escalas de McCarthy (segundo experimento).

#### D) *Análisis estadísticos:*

U de Mann-Whitney, Análisis de varianza de Friedman, Análisis de covarianza.

### RESULTADOS

Se observa que el entrenamiento produce una mejora en los sujetos deficientes culturales y orgánicos, al día siguiente del tratamiento, en todas las escuelas de la prueba paralela del WISC, excepto en cubos, dándose transferencia de semejanzas y cubos para los orgánicos y en historietas para los culturales. Al mes se observa también una mejoría general excepto, para los orgánicos, en cubos y se advierte transferencia en semejanzas y cubos también para los orgánicos. Por otro lado, se encuentra una mayor permanencia del aprendizaje en los débiles culturales frente a los orgánicos.

Asimismo, los deprivados culturales mejoran en razonamiento, discriminación perceptiva y aspectos manipulativos, observándose la existencia de transferencia del aprendizaje. Sin embargo, no hay resultados concluyentes respecto a su perdurabilidad.

### DESCRIPTORES

Mejora de la inteligencia, Deficiencia mental, Habilidades cognitivas, Inteligencia.

## VALORACION DE LA CALIDAD FORMATIVA DE LOS PROGRAMAS DE ESPECIALIZACION Y PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACION ESCOLAR

### INSTITUTO

ICE de la Universidad de Santiago de Compostela.

### EQUIPO INVESTIGADOR

Director: L. M. Sobrado.

Investigadores: J. Cajide, L. Doval, J. R. Lorenzo.

Colaborador: E. Patiño.

### DURACION

(XI Plan) 1981/86.

### OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

El presente trabajo pretende ofrecer una panorámica global de las necesidades formativas del profesorado del nivel de preescolar, así como de las líneas de actuación futuras a la hora de llevar a cabo seminarios o cursos. Consta de dos partes:

- Introducción de carácter teórico acerca de la «Teoría de la formación del profesorado y del currículum en educación preescolar».

- Recogida y tratamiento de información empírica de carácter descriptivo-comparativo, que abarca los ámbitos personal, profesional y formativo de dos muestras: una de profesores en ejercicio y otra de alumnos de la especialidad de preescolar. Asimismo se evalúan las actitudes de profesores y alumnos, las actividades formativas y los distintos seminarios realizados.

### METODOLOGIA

La muestra está compuesta por 504 profesores en ejercicio en el ámbito geo-

GG

gráfico de las cuatro provincias gallegas. A esta muestra se le aplicó un cuestionario titulado «Diagnóstico de necesidades formativas de educación preescolar». Este instrumento, elaborado por el equipo investigador, consta de 36 preguntas referidas a los ámbitos personal, profesional y formativo.

Asimismo, a una muestra de profesores participantes en cursos de especialización en preescolar les fue aplicado un cuestionario de evaluación de uno de los seminarios y un «Cuestionario de Evaluación global» del conjunto de los seminarios.

El método de análisis de datos es fundamentalmente descriptivo-comparativo.

## RESULTADOS

Entre las principales ideas derivadas de la investigación se citan las siguientes:

- Los profesores sienten la necesidad de conocer los principios científico-didácticos que abarquen los patrones de desarrollo evolutivo: biológicos, psicológicos y sociales derivados de la urgencia de una estimulación adecuada y puntual de los sistemas neuronales y vegetativos para un despliegue armónico del niño pequeño en las diversas dimensiones de su personalidad.

- Reclaman la organización de seminarios preferentemente sobre: lenguaje en preescolar, educación física y psicomotriz, psicología del niño, expresión plástica y las experiencias sociales y naturales. Todo ello consecuencia de la necesidad de un aprovechamiento de los momentos de desarrollo considerados óptimos para la adquisición de determinados aprendizajes, hábitos y destrezas, imprescindibles en su vida posterior.

- Aproximadamente un 16 por 100 de este profesorado tendría problemas para llevar a cabo una enseñanza en gallego. De ahí la necesidad de organizar cursos de iniciación y perfeccionamiento.

- Mayoritariamente se inclinan por el uso alternativo de las dos lenguas (gallego y castellano) en todas las áreas de preescolar. Y el 82,74 por 100 del profesorado

tiene una actitud positiva hacia el uso del gallego.

- Los alumnos en formación consideran como un objetivo prioritario en la formación del profesorado de preescolar la posibilidad de realizar prácticas en centros de preescolar, en los que se efectúan experiencias innovadoras.

- El nivel de satisfacción global del profesorado que participó en los cursos de especialización, respecto a: objetos, contenidos, metodología, documentación, actitud de apertura, etc., fue muy considerable. Los fallos se atribuyen a ciertas deficiencias organizativas y a la distancia en ocasiones entre las expectativas o carencias que el profesor siente personalmente en el contacto real con el párvulo y el escaso rigor científico y/o inesperienza que pudieron percibir en algunos profesores.

- Los seminarios susceptibles de un mayor enfoque didáctico-práctico fueron los más altamente evaluados, mientras que los que exigen un mayor grado de abstracción o bien presentaban una más difícil aplicabilidad concreta e inmediata o tienden a ser valorados más bajo.

## DESCRIPTORES

Perfeccionamiento del profesorado, Educación preescolar.

A.F.

## PREPARACION DE UNA MULTIMEDIA PARA LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE LA QUIMICA FISICA. (EL POTENCIAL QUIMICO.)

INSTITUTO

ICE de la UNED.

EQUIPO INVESTIGADOR

Salvador Senent Pérez, Manuel Criado Sancho, Pedro Valle Torralbo.

## DURACION

1982-1985 (Plan XII).

## OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

Configurar las unidades didácticas que viene utilizando la UNED, pero modificarlas en la forma de desarrollo de su contenido. Cada Unidad Didáctica se divide en temas y ahora se propone apoyar cada tema con una parte audiovisual.

## METODOLOGIA

Se redacta el *texto de información* que:

A) Aparte de ser autosuficientes, deben incluir a veces más información que la que requeriría un texto para enseñanza directa, pues conviene incluir datos y comentarios que en una enseñanza directa se ofrecerían normalmente en la exposición oral del profesor.

Por ello, con cada tema se definen *objetivos específicos* hacia los que debe orientarse el aprendizaje del tema.

B) Incorporados al texto figuran *ejercicios de autocomprobación*, como son:

- Preguntas de respuesta múltiple.
- Cuestiones concretas de respuesta breve.
- Afirmaciones conceptuales que puedan ser ciertas o falsas.
- Ejercicios de interpretación y comentario basados en hechos conocidos.
- Ejercicios de cálculo numérico y desarrollos matemáticos basados en los contenidos del tema.

Con estos ejercicios se ofrecen las respuestas razonadas.

C) Otro elemento es el *audiovisual*, preferentemente un *diaporama* con imágenes y sonido conjuntados, que aclarará los problemas que se suscitan y cuáles son los resultados a que se llega, unido a la explicación de cuál es la base experimental que se ha de tener en cuenta.

D) También se incluye la simulación de alguno de los ejercicios numéricos de

autocomprobación, propuestos en la parte B de la multimedia mediante la utilización de una computadora electrónica.

Concretamente, en esta investigación se ha desarrollado el tema «Potencial Químico», propio de la disciplina de Termodinámica Química, que forma parte del tercer curso de la licenciatura en Química. Comprende el guión del audiovisual y el montaje del diaporama comprensivo de 120 diapositivas ordenadas y coordinadas con la parte sonora. El diaporama está grabado en videocassette que, como el listado y diskette conteniendo el programa en lenguaje Basic, figuran depositados en la UNED.

## RESULTADOS

El citado diaporama y diskette, que eran el objeto de la investigación.

## DESCRIPTORES

Didáctica de la Química Física. Métodos de enseñanza. Enseñanza superior. Medios audiovisuales. Enseñanza a distancia.

R.D.

## EL PAPEL DE LA INTERACCION ENTRE IGUALES EN LA ADAPTACION ESCOLAR Y EL DESARROLLO SOCIAL

## INSTITUTO

ICE de la Universidad Complutense de Madrid.

## EQUIPO INVESTIGADOR

M. J. Díaz Aguado (investigadora principal), P. Falcón, A. González, M. A. García, A. Nicolás, E. Aguilar, P. Tornero y M.J. Martínez.

## DURACION

1983-1985 (XII Plan).

## OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

A) *El contexto teórico* de la investigación es un estudio del papel del grupo de iguales en el desarrollo desde cinco perspectivas distintas:

1.<sup>a</sup> Cognitivo-evolutiva: el grupo de iguales como fuente de conflictos y reestructuraciones cognitivas.

2.<sup>a</sup> Etológica: el papel de la interacción con compañeros en el control de la agresividad, la conducta prosocial y la innovación.

3.<sup>a</sup> Sociogrupal: influencia de los iguales en la transmisión de las normas culturales.

4.<sup>a</sup> De las teorías del aprendizaje: el grupo de iguales como agente de refuerzos y modelos.

5.<sup>a</sup> De la psicología soviética: origen social de los procesos superiores y papel evolutivo de la interacción entre compañeros.

B) *El objetivo* general de la investigación es crear las bases para un modelo de interacción educativa que favorezca la adaptación escolar y el desarrollo social del alumno a través de la interacción con sus compañeros.

*Los objetivos específicos* son obtener información de los siguientes puntos:

1.<sup>o</sup> Papel de la familia (actitudes de los padres ante la educación y clase social) en el proceso de integración social.

2.<sup>o</sup> Diferencias en el conocimiento de estrategias sociales entre niños aceptados y rechazados por sus compañeros.

3.<sup>o</sup> Proceso interactivo por el que surge la aceptación o el rechazo.

4.<sup>o</sup> Relación entre aceptación de los compañeros y otros criterios de adaptación a la escuela (evaluación del profesor) y papel de la comprensión del sistema escolar en la adaptación.

## METODOLOGIA

A) *Hipótesis*: Se formulan cuatro grupos de hipótesis que corresponden a los cuatro objetivos específicos.

B) *Muestra*: 67 niños (33 de primero de EGB y 34 de segundo de preescolar) de un centro de Murcia mixto y heterogéneo en cuanto a clase social.

C) *Instrumentos de medida y procedimientos de recogida de datos*:

- Para conocer el *status socioeconómico* (medido a través de la ocupación y nivel de estudios de los padres) *la posición ordinal* entre los hermanos y *la edad de comienzo* de asistencia al colegio, se consultaron los datos disponibles en el centro.

- Para conocer las *actitudes de los padres hacia la educación* se les pasó el cuestionario de Schaefer y Bell con ciertas modificaciones.

- En entrevista individual se aplicaron a los niños las siguientes pruebas: *cuestionario sociométrico, conocimiento de estrategias sociales y comprensión del sistema escolar.*

- Para evaluar la *interacción con los compañeros* se dividió la clase en grupos de cuatro niños y se les filmó un vídeo durante 20 minutos, mientras realizaban una tarea en común. Las conductas de interacción se recogen en una matriz con 18 categorías.

- *La opinión de los profesores* respecto a cada alumno se midió mediante un cuestionario.

D) *Análisis de datos*: Análisis de varianza y correlaciones entre las variables de tipo familiar, evaluación del profesor, medidas sociométricas y conducta interactiva (variables de la matriz de observación).

## RESULTADOS

a) Se favorece la interacción con los

compañeros y la adaptación del niño a la escuela a través de tres actitudes educativas de los padres (incitación a la autonomía, aceptación del hijo y democracia).

b) La experiencia anterior con otros niños favorece también la interacción con compañeros en la escuela (no juega el mismo papel la interacción con hermanos).

c) El proceso que subyace al rechazo de los compañeros parece explicarse por las siguientes variables:

- rechazo de los padres hacia el hijo;
- mal concepto del profesor seguido de mala conceptualización por los compañeros;
- deficiencia cognitiva del niño;
- necesidad de llamar la atención por parte del niño acentuada por el hecho de no recibir conductas positivas.

d) En líneas generales las relaciones obtenidas entre los resultados de todas las pruebas apoyan la validez de constructo de todas ellas, aunque debe ser modificada la calificación de algunas categorías de la matriz de observación.

## DESCRIPTORES

Socialización, interacción, grupo de iguales, medidas sociométricas, actitudes de los padres, educación familiar.

M.M.R.

## EL AREA DE MATEMATICAS Y SU DIDACTICA EN LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE FORMACION DEL PROFESORADO DE EGB

## INSTITUTO

ICE de la Universidad de Salamanca.

## EQUIPO INVESTIGADOR

Modesto Sierra Vázquez.

## DURACION

1983-1985 (Plan XII).

## OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

Son tres los objetivos de este *informe*, todos ellos relativos a las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB:

1. Estudio retrospectivo de la situación del profesorado desde la ley de 17 de julio de 1945 hasta nuestros días.
2. Estudio objetivo de la situación del área de Matemáticas y su didáctica referente a los planes de estudio.
3. Estimación de los recursos materiales a disposición de los seminarios de matemáticas.

## METODOLOGIA

Tratándose de un estudio en parte teórico en parte exploratorio de la situación del área de matemáticas y su didáctica en las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB se han seguido dos métodos de *recogida de datos*:

1. En lo relativo al proceso histórico de acceso del profesorado y planes de estudio se han buscado las disposiciones oficiales referentes a cada tema (reflejadas al final de la memoria), y para la historia más reciente se incluyen también los documentos elaborados por los grupos de trabajo o los resultantes de las reuniones convocadas por el MEC.

2. Para obtener los datos sobre la situación actual se ha elaborado una encuesta a cumplimentar por los seminarios de matemáticas y su didáctica de todas las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB estatales. Esta encuesta está dividida en tres apartados que se corresponden con los tres objetivos del informe y ha tenido respuesta de aproximadamente 1/3 de todas las escuelas de toda España.

El único *tratamiento estadístico* de esta encuesta ha sido referente a *porcentajes*.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones finales del informe son:

1. Se debe tratar de evitar las interinidades de más de un año de tal modo que las plazas vacantes sean cubiertas en este plazo.
2. Se debe urgir una reforma global del plan de estudios con participación activa del profesorado.
3. Los recursos materiales con que

cuentan las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB son escasos, resultando, por tanto, difícil llevar a cabo una labor digna tanto en la enseñanza como en la investigación.

## DESCRIPTORES

Escuelas de Formación de Profesores, Matemáticas.

L.Z.



R E S E Ñ A S  
D E L I B R O S



# R E S E Ñ A S D E L I B R O S

BLAUG, M., y MORENO, J.-L.: *Financiación de la educación superior en Europa y en España*. IESA/Siglo XXI, Madrid, 1984, 220 págs.

Uno de los grandes problemas que ha padecido y padece nuestra educación superior es el de su financiación, tanto desde el punto de vista del monto global de recursos económicos destinados a la misma, como desde la perspectiva de cómo se recaban esos recursos, cómo se distribuyen y cómo se gestionan. Toda esta problemática está suponiendo un enorme lastre para nuestra Universidad; ello impide que ésta adquiera una mínima calidad docente e investigadora y que responda a imperativos de progreso y justicia social de una sociedad que quiere ser «moderna» y desarrollada. Como señala M. Blaug, «cualesquiera que sean los objetivos que se persiguen, la forma en que se financie la educación permitirá o no que se logren».

Todo ello hace necesario, pues, un estudio profundo acerca de la financiación de la educación superior en España y de la posible mejora y «racionalización» de la misma. En este sentido el libro de Blaug y Moreno Becerra tiene una gran importancia en estos momentos por cuanto en el mismo se aborda, precisamente, esta problemática.

En la primera parte del libro —escrita por M. Blaug— se desarrolla un análisis teórico de la financiación de la educación superior desde un punto de vista económico. El profesor Blaug expone diversos modelos para la toma de decisiones en torno a la financiación de la educación superior —burocrático, colegial y de mercado— y analiza, a su vez, las cuestiones de la eficiencia y la equidad como los dos parámetros básicos que deben guiar cualquier plan de financiación.

Eficiencia y equidad forman parte del debate central que en estos momentos se está produciendo en torno a la financiación de la educación. Frecuentemente aparecen como dos elementos contrapuestos; se intenta, normalmente, demostrar que a mayor eficiencia, menor equidad y viceversa. El problema fundamental, a nuestro entender, está en que el concepto de eficiencia en educación no es puramente técnico —«combinar inputs que produzcan el mayor outputs posible» y «ofrecer los tipos y montos de educación que la sociedad demande»—. El problema de la eficiencia en educación no se puede enfrentar desde una lógica estrictamente empresarial porque es también, y sobre todo, un problema político. Ello es así porque la educación —aun la educación superior— no tiene objetivos exclusiva-

mente económicos, sino más bien sociales y políticos. Desde esta perspectiva, la eficiencia de las inversiones en educación no pueden medirse exclusivamente por el grado de rentabilidad económica de las mismas, sino —y sobre todo— por su rentabilidad social. Así, por ejemplo, las inversiones en educación superior podrían ser tanto más rentables —tanto más eficientes— cuanto mayor equidad social se consiguiera con las mismas, independientemente de que la combinación de «inputs» y «outputs» no fuera económicamente la más adecuada o de que los tipos y montos de educación que se ofreciesen no fueran exactamente los que el aparato productivo de la sociedad demandara.

Blaug, sin embargo, se plantea el análisis de estos dos conceptos desde un punto de vista puramente técnico, aunque en algunos momentos vislumbra la naturaleza política de los mismos. Pese a ello —y debido a ello— mantiene una posición *aparentemente aséptica* que elude el compromiso de un pronunciamiento personal acerca de las cuestiones objeto de análisis. Su trabajo queda reducido de esta forma a un simple catálogo de modelos —colegial, burocrático y de mercado— y sus posibles aplicaciones concretas: bonos educativos, préstamos y becas.

A este capítulo teórico sigue uno de análisis de la financiación de la educación superior en Europa Occidental. Del mismo caben destacar dos aspectos: a) la tendencia en todo el mundo occidental a cargar una porción creciente del costo de la educación superior sobre los propios beneficiarios: estudiantes y sus familias; y b) en aras de una «mayor eficiencia y calidad» de la enseñanza se está acentuando la selección de los efectivos que llegan a la misma. El objetivo de fondo de ambas tendencias es, naturalmente, reducir el volumen global de recursos que los estados destinan a la enseñanza. Las consecuencias negativas que ello tiene para la equidad social son obvias.

Más interés tiene, desde nuestro punto de vista, la segunda parte del libro. En ella, J. L. Moreno, junto a un análisis teórico muy general de la financiación de

la educación superior, realiza un estudio concreto de esta problemática en España desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la Ley de Reforma Universitaria de 1983.

Moreno Becerra señala para España la misma tendencia que Blaug había apuntado para toda Europa Occidental: el Estado ha intentado ir aproximando el precio de las tasas académicas al coste real del servicio. Al respecto, este autor señala un hecho que nos parece fundamental: este proceso no ha ido acompañado de una mejora del presupuesto destinado a las ayudas que permitan el acceso a la enseñanza superior de los menos capacitados económicamente.

Estamos absolutamente de acuerdo con el profesor Moreno en la valoración de estos hechos. No es criticable que el Estado aproxime el precio de las tasas académicas a su coste real, porque no es cierto que una educación superior gratuita, en una sociedad como la nuestra, contribuya más a la equidad social que una que no lo sea. Si se quieren atenuar las desigualdades sociales no se puede tratar de forma igual a los desiguales, porque entonces las desigualdades se perpetuarían y agudizarían. Lo ideal sería que aquellos que poseen recursos económicos sean los que financien la educación superior, aun la de aquellos que no posean esos recursos. Sólo así, para el caso concreto que nos ocupa, se conseguirían verdaderos efectos redistributivos de la renta en nuestra sociedad.

Como demuestra empíricamente Moreno Becerra, la educación superior en España es clasista: a ella sólo tienen acceso individuos de clases media y alta y un escaso número de individuos procedentes de las clases subalternas. El acercar las tasas académicas a su coste real, si no va acompañado de un generoso programa de ayudas a los económicamente débiles —como ha ocurrido y ocurre en España—, lo que hace es, precisamente, acentuar el carácter clasista de este nivel de estudios.

Partiendo de estos hechos, J. L. Moreno analiza a continuación posibles métodos

de financiación de la educación superior teniendo como guía la necesidad de atenuar las desigualdades existentes en nuestra sociedad y la consecución de una distribución más justa de la renta en la misma. En este sentido realiza un análisis, a nuestro entender muy acertado, de los denominados «préstamos-renta». El rechazo de los mismos como fórmula de financiación de la educación superior lo fundamenta Moreno Becerra en el hecho de que debido a la «barrera del desincentivo», la «deuda contraída», el «impuesto proporcional» que suponen y sus «efectos intergeneracionales» «contribuyen a mantener y reproducir las desigualdades ya existentes entre los distintos grupos sociales».

Como alternativa, este autor —junto con H. Levin— propone un método de financiación de la educación superior al que denomina «Derechos para la Educación Superior» (DES). Según la propuesta formulada, cada persona, una vez alcanzado el nivel de estudios exigido para ello, se haría acreedora de un DES. Estos estarían compuestos de préstamos y/o becas, y el monto total y su composición (porcentaje de beca y porcentaje de préstamo) dependería de los recursos familiares y otras características de los estudiantes, aunque, como norma general, J. L. Moreno propone que «las personas procedentes de familias de muy escasos recursos recibirían todo el monto en becas, y los de familias acaudaladas en préstamos, siempre que los solicitaran».

Los DES variarían también según el tipo de estudios elegido, dándose más apoyo a ciertos estudios de alta prioridad social; variarían, a su vez, con la zona de procedencia con el fin de igualar las oportunidades de los estudiantes geográficamente distantes de los centros de estudio.

La financiación, por último, de un plan de DES recaería sobre un «impuesto directo de amplia base que recaiga sobre empleados y empleadores», aunque se contempla también la posibilidad de que, a largo plazo, los DES lleguen a autofinanciarse.

Estas serían a «grosso modo» las características fundamentales de los DES. La valoración rigurosa de una propuesta tan interesante y compleja como ésta escapa, evidentemente, a las posibilidades que ofrece la simple recensión de un libro. No queremos dejar pasar, sin embargo, la oportunidad de apuntar algunas ideas al respecto.

La propuesta de los DES al rechazar los préstamos-renta como solución a la financiación de la educación superior, por cuanto supone un avance notable con respecto al actual sistema de financiación estatal de la educación superior en España, nos parece muy positiva. El solo hecho de que el planteamiento de partida sea «la necesidad de pasar de un sistema de financiación estatal a las instituciones a un sistema de financiación estatal a los individuos» ya nos parece un gran avance en el tratamiento de esta problemática. Debemos resaltar, sin embargo, que esta fórmula de financiación sólo nos parece aceptable para la educación superior, no así para la educación obligatoria, donde sí nos parece fundamental una financiación universal a las instituciones públicas de educación, al margen de que a determinados individuos, por sus características socioeconómicas, se les proporcione las ayudas que sean necesarias.

Tenemos, con todo, ciertos reparos con respecto a los DES tal y como han sido formulados en este libro.

En primer lugar, poca importancia tendrían para la igualdad de oportunidades —cuestión que el propio J. L. Moreno reconoce— si no tenemos en cuenta que el verdadero proceso de selección escolar —y social— se produce durante el período de escolarización obligatoria. Por tanto, si no buscamos un plan de financiación de estos niveles de escolarización (incluidas las enseñanzas medias, naturalmente) —para los que no nos parecen adecuados los DES— que atenúen (en esta sociedad no se puede pretender otra cosa) el proceso de selección económica y social que en ellos se produce, estaríamos intentando facilitar la igualdad de oportuni-

dades sólo entre los *elegidos*. La contribución de la educación superior a la redistribución de la renta en nuestra sociedad sería prácticamente nula.

En segundo lugar, el hecho de que mediante los DES se dé más apoyo a estudios socialmente prioritarios puede tener, por razones obvias, efectos positivos, pero también pueden ser una característica negativa de los mismos. Estamos pensando en la acusadísima tendencia existente en nuestra sociedad de potenciar los estudios científico-técnicos —«útiles»— en detrimento de los estudios humanísticos —«inútiles»—. El economismo imperante propende a la formación de *productores* olvidando la necesidad de formar *ciudadanos* conscientes y capaces de participar crítica y activamente en el desarrollo de la sociedad y en el disfrute, creación y recreación de la cultura acumulada por la humanidad en su devenir histórico. Los DES pueden servir para acentuar aún más esta tendencia.

En tercer lugar, no se concretan en ningún momento los criterios para el monto y composición de los DES. ¿En base a qué criterios se va a determinar el monto de los diferentes DES? Está claro que la composición de cada DES depende de las características económicas del individuo acreedor del mismo, pero es necesario especificar el nivel de rentas que determinará dicha composición.

En otro orden de cosas, ¿qué importancia se le concede a las calificaciones académicas cara a la obtención y composición de los DES? Esta es una cuestión que no se menciona en ningún momento y que nos parece que tiene cierta importancia en el problema que nos ocupa.

Respecto a todo ello nos preguntamos si los DES no aumentarán la complejidad burocrática de los ya complicados trámites para conseguir que el Estado conceda ayudas financieras a los individuos. Si ello fuera así, los DES podrían actuar como elementos de desincentivación, sobre todo para aquellos individuos de las clases subalternas que quisieran acceder a la educación superior, con lo cual el objetivo último de los DES se anularía.

Por último tenemos serias dudas respecto a que las personas de renta alta soliciten un DES —que estaría compuesto de préstamos— para estudiar. Si ello fuera así los DES podrían quedar reducidos a un plan de becas de diferente cuantía. Ello no estaría mal, pero el plan de DES al no autofinanciarse —pocas o ninguna persona solicita los préstamos— y al estar financiados por trabajo y capital (todos conocemos el desigual tratamiento fiscal —en la práctica— que reciben estos dos tipos de rentas) perdería buena parte de sus efectos redistributivos. Por esta razón consideramos más justo socialmente que los DES sean financiados por las rentas de capital —o rentas del trabajo elevadas—, ya que sólo así se conseguiría un trasvase real de recursos desde los sectores sociales acomodados a los de nulos recursos económicos.

Todo ello significa, naturalmente, un rechazo de los DES. Insistimos en que nos parece una idea muy interesante a estudiar, madurar y profundizar, de tal forma que se eliminen sus posibles «efectos perversos».

En suma, un libro muy interesante el que aquí hemos comentado. Escrito en un lenguaje sencillo y directo — pese a la complejidad y dificultad intrínseca de la problemática que plantea— y que supone un aporte esencial para el necesario debate en torno a la financiación de la educación superior en España.

JOSE RODRIGUEZ GUERRA

FERRAN FERRER: *L'Educació sexual a preescolar i EGB*. Ediciones CEAC, Barcelona, 1986.

No es extraño que a medida que la educación y formación del ser humano corre a cargo, cada vez de forma más global, de la institución escolar, ésta vaya ampliando su preocupación por atender a

las distintas facetas del desarrollo de la personalidad de los individuos que tienen encomendados y de cuyos resultados educativos es altamente responsable.

La generalización de la obligatoriedad del paso por la escuela para todos los ciudadanos en las sociedades democráticas es un fenómeno bastante reciente. Fruto de las revoluciones burguesas del siglo pasado, la escuela es ahora la institución imprescindible a la que debe acudir todo ciudadano desde la más tierna infancia hasta su acceso a la vida adulta.

El paso por la escuela no solamente se ha hecho obligatorio para todos, sino que el tiempo de permanencia en ella se ha ido ampliando de forma paulatina, hasta cubrir prácticamente toda la niñez y la adolescencia. Es por eso, que se ha ido ampliando también la intervención del Estado en las distintas facetas de la formación de los individuos. La escuela es responsable tanto de la formación de la personalidad como de la formación profesional y social de los futuros ciudadanos, para que éstos puedan participar activamente en la sociedad adulta.

La educación sexual no es más que un aspecto del desarrollo de la personalidad, tanto individual como colectiva del ser humano, en las diferentes etapas de su desarrollo vital.

Como muestra el autor en el tercer capítulo del libro, el interés por la educación sexual no empezó a debatirse, en los distintos países de Europa, hasta principios de este siglo, y no llega a plasmarse en norma oficial o con carácter de interés obligatorio para introducirlo en la escuela, hasta la década de los setenta en la mayoría de ellos. Llama la atención que un aspecto tan fundamental para la felicidad del ser humano y su buena convivencia, sea tan difícil de ser aceptado por la sociedad como elemento del que pueda encargarse la escuela, en tanto que formación de la personalidad de sus educandos. A la escuela se le confía fácilmente la educación profesional, moral y cívica y, sin embargo, se prefiere dejar este aspecto relegado al ámbito de lo privado, como tema molesto e inquietante.

En lo que se refiere al tema de la educación sexual, en nuestro país, de acuerdo con los datos aportados por el autor, no difiere tanto de como pudiéramos pensar del resto de los países europeos; simplemente se sitúa con unos años de retraso debido a nuestra historia reciente. Así, por ejemplo, en Francia no fue hasta 1973 que se publicó una circular donde se establecían las líneas generales de introducción de la *información sexual* en las escuelas, pese a que el debate sobre el tema había empezado bastantes años antes. En Alemania, después de varios intentos en los distintos «lands», no fue hasta 1968 que la Conferencia de Ministros de Educación de todos los Lands aprobó un documento unitario sobre «*Recomendaciones sobre la educación sexual en las escuelas*». En Dinamarca, fue en 1970 que el Parlamento aprobó una Ley para implantar la educación sexual...

En Cataluña, zona que estudia el autor del libro, la Generalitat, en 1980, tomó la iniciativa de estudiar el tema para introducir la educación sanitaria en la escuela y finalizó en 1981 un proyecto titulado «*Proyecto de Programa de Educación Sanitaria en la Escuela*» (*Preescolar y EGB*), Edición *experimental*, donde uno de los apartados es la educación sexual. El autor del libro analiza este programa y lo critica por su aspecto de confusión, de enmascaramiento con temas médicos y profilácticos y, especialmente, por su carencia de enfoque pluridisciplinar.

La aportación principal del libro es la toma de posición, por parte del autor, por lo que debe ser la educación sexual en la escuela, aspectos que desarrolla muy bien en los capítulos IV y V. Después de un largo repaso por los distintos enfoques que se le han dado a la educación sexual en la escuela, el autor se decanta por la experiencia interdisciplinar gradual y cíclica, como la mejor manera de introducir este tema en ella; considera que es preciso eliminar todo lo que suponga segregación y marginación en su tratamiento, por parte de quien lo imparte como por la manera de impartirlo.

Su postura procede de una experiencia

realizada en un centro de la provincia de Barcelona (Escuela de Sant Jordi, de Pineda de Mar) en 1980-81, que supuso la participación e implicación de todo el profesorado, contando con la actitud positiva de los padres y de la dirección. Se iniciaron con el planteamiento de la introducción del uso correcto de vocabulario a nivel de preescolar, introduciendo gradualmente el tema en las distintas asignaturas, ampliando su complejidad según los ciclos, abriendo siempre el debate de acuerdo con una programación establecida.

En el ciclo superior no se ciñeron solamente al aspecto fisiológico de la evolución de la sexualidad individual o aspectos como embarazo, parto, sino que incluyeron también temas de cariz más amplio y social como son el divorcio, el aborto, la prostitución, etc., para debatirlos abiertamente en el ámbito del aula.

Esta experiencia no ha podido ser evaluada como gusta a los experimentalistas en educación, que tratan ciertos efectos educativos en los alumnos como si se tratara de cobayas en laboratorio, con grupo de control y grupo experimental, y cuantificando sus efectos.

El autor, con muy buen talento, sabe que no es posible medir los efectos de la introducción de la educación sexual en la escuela de esta manera, y se niega a caer en esta trampa sólo para contentar a los cuantitativistas. El resultado y la influencia positiva de esta medida sólo es posible captarla a largo plazo, como muy bien indica en el primer capítulo al hablar de las implicaciones futuras en una correcta educación sexual. Sus efectos se miden en resultados de salud mental, bienestar y mayor confianza entre generaciones y padres. Sin embargo, el clima en la escuela donde se llevó a cabo la experiencia, el autor lo define como positivo, sin concretar más los resultados del año que duró la experiencia.

Otro punto importante en su enfoque es la conexión que hace del tema con la escuela coeducativa, en tanto que la escuela no segregada, que introducida en las últi-

mas décadas de forma generalizada tiene efectos sociales a largo plazo, en cuanto a una mayor igualdad entre los sexos. Su visión de la educación sexual, por tanto, está muy relacionada con la distribución de los roles genéricos. El respeto mutuo entre los sexos surge como resultado del sano conocimiento de la realidad de cada uno de ellos, y de la posibilidad de comunicación y discusión de temas puestos en común.

Creo que su planteamiento, de claro interés, responde a una escuela ideal modelo, donde la participación del profesorado y de la dirección sea máxima y donde haya una buena predisposición por la renovación pedagógica. Puesto que no se trata de introducir una asignatura más, sino de introducir el tema sexual en las distintas materias impartidas. Otro aspecto importante de su enfoque es que no se plantea como una asignatura dada por expertos, ni segregada del resto de las materias, sino que partiendo de todas ellas y con la participación del propio profesorado, es introducida como factor vital de convivencia del que es preciso saber, o conocer, poder hablar, y exponer cuántas dudas e incógnitas se presenten a los alumnos. Sabemos, no obstante, que esto requiere un profesorado sano y equilibrado y no perturbado por el tema, a fin de que el resultado sea la transmisión de una mejor confianza y convivencia entre los seres.

Pese a todo, lo que demuestra que no es un tema fácil de introducir es la necesidad de justificación y ajuste de definiciones que el autor hace al presentar el libro y cada uno de los temas tratados.

El libro contiene, al final, un Anexo donde se incluye el modelo de programación global de la educación sexual en sus diferentes etapas, desde Preescolar hasta el Ciclo Superior de EGB, que puede servir de referencia y modelo de consulta a quien esté interesado en ello.

NURIA GARRETA

FRANCISCO GARCIA NOVELL: *Inventar el periódico. La prensa en la escuela*. Grupo Cultural Zero, 1986, 150 págs.

Con este libro se inicia un ambicioso trabajo divulgativo llamado Proyecto Didáctico Quirón, que intenta ofrecer alternativas para afrontar las nuevas situaciones que plantea el aprendizaje. El móvil del proyecto es que los sujetos que están implicados en el proceso educativo y que entienden la educación como autoformación, obtengan los medios para su logro. El proyecto quiere facilitar mediante textos y aportaciones el desarrollo de esta labor. Está destinado a los distintos niveles de Preescolar, Básica, Enseñanzas Medias, COU y Escuelas de Adultos, a los alumnos con material didáctico y a los enseñantes, como guía de trabajo para el aula.

El primer libro del proyecto es el del periodista Francisco García Novell, que ha dedicado muchos años al trabajo de introducir el periódico en la dinámica de las aulas, y a la relación entre los medios de comunicación y los jóvenes en su labor en TVE con un interesante programa llamado «Informativo Juvenil».

El libro es otro intento del autor de acercarnos a los medios de comunicación social, y para ello va señalando lo importante que es que la escuela no olvide el papel potencial que ejerce la información. Muchos educadores intentan que la prensa sea un elemento más del material usado en el aula, pero como dice García Novell, es fácil caer en un trabajo repetitivo y aburrido, y corre el peligro de que el alumno lo entienda como una asignatura más y utilice los periódicos como libros de texto.

De lo que se trata, dice, es de que el periódico sea realmente «una pasarela entre la escuela y la vida», y para esto debe de tratarse como de un juego, porque es importante que «los chicos se sientan (os sintáis) de verdad, integrados en la realidad para que comprendan esa realidad, para que la asuman con curiosidad».

Como tarea escolar propone «inventar»

un periódico, y para ello comienza ofreciendo una completísima información de cómo es el proceso de elaboración de un diario, sus secciones, talleres, las fuentes de información, las agencias, las corresponsalías, los géneros periodísticos, etc., aumentado con un diccionario de términos periodísticos.

Es un libro muy interesante y práctico para alumnos y profesores, no sólo para saber llevar a cabo una actividad tan importante como la invención de un periódico en la escuela, sino que es una buena guía para conocer un periódico y saberlo leer.

ISABEL DIEZ DEL POZO

HUMBERT BOADA: *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Anthropos, Barcelona, 1986. 140 páginas.

*El desarrollo de la comunicación en el niño*, de Humbert Boada, es el primero de una colección de libros de la Editorial Anthropos que bajo el nombre genérico de «Psicología» dirige Ignasi Vila, Doctor por la Universidad de Barcelona. Tiene como objetivo publicar obras desconocidas y trabajos inéditos en lengua castellana que sean aportaciones innovadoras para la actual Psicología.

El autor proporciona una visión general sobre el tema, y su trabajo parte de la perspectiva de la comunicación como un desarrollo de habilidades lingüísticas cognitivas y sociales, donde destaca la importancia que tiene el contexto para el primer lenguaje y hace evidente la necesaria presencia del adulto como vehículo de aprendizaje, ya que entre el niño y su cuidador se establecen unas normas que regulan una relación social y que son la base para la interacción comunicativa. El niño, progresivamente, se va distanciando de este entorno para adquirir formas culturales de comportamiento similares a las adultas. Boada se remite a las investigaciones

de autores como Doré, Mc. Sane, Vila, y los trabajos de De Laguna, Hallyday, entre otros.

Otro punto importante aquí tratado, y que recoge las hipótesis de Piaget, es el concepto de egocentrismo como elemento de relevancia a tener en cuenta frente al estudio del desarrollo de la comunicación. También considera como factor decisivo una de las habilidades esenciales de la competencia comunicativa: el lenguaje hablado, que se manifestará mientras el niño vaya adquiriendo su propia autonomía y será a la postre un lenguaje peculiar y no un lenguaje adulto deformado.

El libro contiene también una breve exposición de la teoría de Vygotsky, que aunque es escaso el conocimiento de su trabajo en el mundo occidental, últimamente está siendo muy considerado en las investigaciones psicológicas. El se interesó particularmente en el aspecto funcional del lenguaje, y concibe el lenguaje como un instrumento lingüístico. Se dan cita en este apartado del libro otras teorías a favor y en contra, que son materia de cierta polémica.

Un capítulo a mencionar aparte es la comunicación de los bilingües, que el autor lo desarrolla ampliamente, basándolo en sus propias investigaciones, materia central de su competencia. Muchos aspectos de su trabajo (realizados en colaboración con otros) demuestran que los bilingües toman conciencia lingüística antes que los monolingües, y esto concuerda con la idea original de Vygotsky de la importancia del bilingüismo en el estudio del desarrollo del lenguaje. Por su estudio obtuvo recientemente el doctorado en la Universidad René Descartes, de París.

Es un libro, en general, rico en cuanto a aportaciones, al recoger estudios de diferentes autores que completan valiosos puntos de vista sobre el tan variado tema de la evolución comunicativa en el niño. Boada hace una exposición de lo que hasta ahora se ha investigado. Es bastante plural, por lo que a interpretaciones se refiere. El libro, en fin, se completa con una

«Conclusión» sintetizadora y una amplia bibliografía, que marca las pautas básicas para posteriores investigaciones.

ISABEL DIEZ DEL POZO

IGNASI VILA: *Introducción a la obra de Henri Wallon*. Anthropos. Barcelona, 1986. 118 páginas.

Ignasi Vila en este libro hace una exposición breve y sintética de los trazos fundamentales de las investigaciones que sobre la Psicología Evolutiva hizo Henri Wallon (1879-1962). Considera el autor esta aportación como fundamental en la actual Psicología. Una obra que, por supuesto, mantiene aún su vigencia.

Toda la investigación de Wallon parte del estudio de la personalidad como unidad que integra procesos biológicos y sociales, y de esta relación, que él la explica con un planteamiento dialéctico, surge la toma de conciencia. El estudio y desarrollo de esta conciencia será la clave de la obra walloniana. El intento de explicación de la especie humana con un *planteamiento interaccionista* lo sitúa en uno de los primeros puestos de la Psicología Infantil.

Wallon, junto con Vygotsky, abogan por la investigación de la personalidad en su conjunto, mientras que Piaget se centra en el estudio de las estructuras. Por tanto, la concepción de *estadio* del desarrollo en ambos es diferente. Para Wallon los estadios no son compartimentos extraños que se sucedan uno tras otro, sino que pueden producirse anticipaciones. En cada estadio las relaciones que se tienen con el medio son de diferente intensidad, dando al comportamiento del niño un estilo particular.

La formación de Wallon junto a figuras como Janet, Caparede, etc., inducirá en él un interés por el origen y desarrollo de los procesos psicológicos. Con Piaget y Vygotsky coincide en que para poder explicar el psiquismo humano habría que abordar su estudio genéticamente.

Vila señala unas nociones claves para entender la teoría de Wallon, como la emoción, que sería «la primera conducta que va a organizar el comportamiento infantil», el movimiento, la imitación, el *socius*, que es «el compañero perpetuo del yo en la vida psíquica», o el alter, que es «producto del ambiente y que juega un papel mediador entre el mundo interior y el entorno.

La obra de Wallon, según el autor, puede tener ciertas complicaciones de comprensión en sus planteamientos, pero Vila alcanza una buena síntesis asequible, y lo más principal del pensamiento walloniano se pierde por ello.

ISABEL DIEZ DEL POZO

VARIOS: *Jornadas de Estudio sobre Universidad, Cooperativismo y Economía Social*. Edita: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid, 1986.

En noviembre de 1984 el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social organizó en Segovia unas «Jornadas de Estudio sobre Universidad, Cooperativismo y Economía Social».

El presente libro, homónimo a las jornadas que comentamos, recoge las diversas ponencias, mesas redondas y comunicaciones sobre dicho encuentro.

El libro consta de cuatro partes: I. Estudio y análisis del concepto de Economía Social. Se destaca el papel del Cooperativismo como una respuesta histórica a este tipo de Economía, centrándose en el papel jugado en España y Francia. II. «Universidad y Cooperativismo», desarrolla las actividades y experiencias universitarias españolas en la formación e investigación cooperativa. III. Esta parte se centra en las actividades, objetivos y posibilidades de implantación en España del «Centre International de Recherches et d'Information sur l'Economie Publique, Social et Cooperative» (CIRIEC), organismo no guber-

namental fundado en 1947, con sede en Lieja (Bélgica). IV. Capítulo que recoge nueve comunicaciones centradas en los temas anteriores. El libro finaliza con una biografía monográfica del tema.

Dejando a un lado los temas referidos a la «economía social o participativa», o relativos al cooperativismo, cuya pretensión es desarrollar la filosofía de los pioneros y seguidores del cooperativismo y conciliarlos a las realidades económicas y sociales de la actualidad, nos centramos en los capítulos dedicados a la Educación y Cooperativismo, máxime teniendo en cuenta la especialidad y lectores de la Revista a la que va dirigida la presente recensión.

La praxis del Cooperativismo en España es una realidad: se calcula un censo aproximado de 20.000 cooperativas, con 4.100.000 asociados, predominando los 8.000 de trabajo asociado, e incluso teniendo en cuenta la mortalidad de este tipo de empresas. Este dato es un somero apunte de la realidad para darnos cuenta del éxito de esta modalidad económica. Pero se impone una pregunta: la educación, en los diversos niveles, ¿debe dar respuesta a la realidad e intentar estar a la altura de las circunstancias? ¿Cómo responde ésta? ¿Qué presencia tiene el cooperativismo en sus diversas manifestaciones: históricas, filosóficas, económicas, etc., dentro del currículum escolar? ¿Qué permeabilidad tiene la Administración educativa frente al Cooperativismo? La respuesta es poco optimista, a saber: las ponencias y coloquios sobre Cooperativismo y Universidad son loables expresiones de ilusionados en el tema, mas no presentan un marco curricular concreto sobre la integración del Cooperativismo en la Enseñanza, no basta con sugerir tesis doctorales. El resumen de los contenidos expresados en el libro, es una sarta de lamentos en muchos momentos de «esperamos» y de experiencias individuales. Por otra parte, si tenemos en cuenta que la Universidad es la más alta expresión científica del proceso educativo, ¿por qué el cooperativismo está ausente de los programas de EE.MM., máxime teniendo en cuenta que desde el nivel preuniversitario también se accede al mundo productivo?

Pues bien, recordando el punto de vista (la cantidad de población activa que actúa en este sector) debemos decir que el cooperativismo está tristemente ausente de los planes de EE.MM., y más triste es que esté de los de FP.

Por otra parte, si recordamos la regla de oro del cooperativismo, ya inspirada por los pioneros de ROCHDALE: «La Educación Cooperativa», es una razón más que esté presente en los planes educacionales, porque no sólo es suficiente la formación de buenos técnicos y especialistas, sino también personas sensibles en el tema. Además, si hoy se pregona «la participación», «la cooperación», «el alumno como protagonista de su propio proceso», etc., y tantos otros tópicos-utópicos, ¿qué mejor que una simulación didáctica-cooperativa como método educacional?

Ciertamente, con este tipo de actos (las jornadas) y tipo de publicaciones (el presente libro) algo se consigue, máxime si

hay representación oficial (El Director General de Cooperativas y Sociedades Laborales).

Pero ni el acto es suficiente frente a la realidad, ni esta publicación, abundante en testimonios pero escasa en una oferta programática y pragmática, capaz o de ser introducida en los «currículum», al menos en los dos últimos niveles educativos, o presentar alternativas potencialmente asumibles por los reformadores de los planes de estudio, que en el actual momento hay bastantes. Quedémonos, de momento, con las esperanzas, felicitaciones a la Administración por la convocatoria y organización del acto, pero no pensemos que sólo la Administración es capaz de fomentar la educación cooperativa, existen más responsables que llevan ejerciendo cierto protagonismo desde hace tiempo con diversas administraciones.

ROGELIO BLANCO MARTINEZ



# MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

CENTRO DE PUBLICACIONES  
CIUDAD UNIVERSITARIA - 28040 MADRID

## BOLETIN DE SUSCRIPCION A PUBLICACIONES PERIODICAS DEL CENTRO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Respuesta para: SUSCRIPCION NUEVA  BAJA  MODIFICAR INFORMACION  RENOVACION

Código Suscriptor: ..... FORMA DE PAGO

D. ....

Domicilio .....

Localidad ..... C.P. ....

Provincia .....

Teléfono ..... D.N.I. o N.I.F. ....

— Adjunto Talón .....

— Giro Postal nº .....

— Contra Reembolso .....

— Giro Nacional O.I.C. ....

FIRMA: .....

DATOS COMPLEMENTARIOS DE LA SUSCRIPCION: ..... a ..... de ..... 19 .....

Ruego me suscriban a:

		ESPAÑA	EXTRANJ.
— Comunidad Escolar {	<input type="checkbox"/> SEMESTRAL (24 NUMEROS) .....	1.500 ptas.	1.500 ptas.
	<input type="checkbox"/> ANUAL (48 NUMEROS) .....	3.000 ptas.	3.000 ptas.
	— Revista de Educación <input type="checkbox"/> ANUAL (3 NUMEROS) .....	1.200 ptas.	1.500 ptas.
	— Revista de Psicología <input type="checkbox"/> ANUAL (6 NUMEROS) .....	3.000 ptas.	4.000 ptas.
— B.O. Ministerio:			
• Actos Administrativos <input type="checkbox"/> ANUAL (52 NUMEROS) .....		3.500 ptas.	4.250 ptas.
• Colección Legislativa <input type="checkbox"/> ANUAL (12 NUMEROS) .....		1.500 ptas.	1.900 ptas.
• Si la suscripción es a A. Administrativa y C. Legislativa simultáneamente, el precio es .....		4.500 ptas.	5.500 ptas.

(Marque con una X la opción elegida, escriba con mayúsculas.)



**CATALOGO EDITORIAL**

Libros-Audiovisuales

Octubre '86

Con las últimas Novedades Editoriales.

Solicítelo a:

**CENTRO DE PUBLICACIONES**  
**CIUDAD UNIVERSITARIA, S/N**  
**TEL.: 449 77 00 - 28040 MADRID**











## **REGLAS GENERALES PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS**

1. Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Director. Este los enviará al Consejo de Redacción para su selección de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista de Educación.
2. Todos los trabajos deberán ser presentados a máquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A-4 por una sola cara, a dos espacios.
3. La extensión de los trabajos no sobrepasará las treinta páginas.
4. Previo a cada artículo deberá figurar un resumen en español que no exceda de 150 palabras.
5. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:
  - a) Libros: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del libro subrayado, lugar de edición, editorial y año de edición.
  - b) Revistas: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del trabajo, nombre de la revista subrayado, número de volumen subrayado, número de la revista cuando proceda, entre paréntesis, año de publicación y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.
6. En las citas textuales irá entrecorillado y seguido por el apellido del autor de dicho texto, año de publicación y la página o páginas de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.
7. Las tablas deberán ir numeradas correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los títulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.
8. Los gráficos se presentarán en papel vegetal o fotografía. (Nota: Una presentación con poco contraste hace imposible su publicación.)
9. El consejo de redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.
10. La corrección de pruebas se hace cotejando con el original, sin corregir la ortografía usada por los autores.

**REVISTA DE  
EDUCACION**

**281**