

上海外灘 100 號
上海外灘 100 號
上海外灘 100 號
上海外灘 100 號

[illegible]

ABOGADO
E OBRERO

[illegible]

2000-2001 1800

DESACUERDOS

Sobre arte, políticas y esfera pública
en el Estado español



DESACUERDOS

6

In memoriam Miren Eraso

Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español es un proyecto editorial de investigación realizado en coproducción entre Arteleku – Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero – Diputación de Granada, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y Universidad Internacional de Andalucía – UNIA arteypensamiento.

JEFA DEL SERVICIO DE ARTES VISUALES-ARTELEKU
Ana Salaverría Monfort

COORDINADOR DEL CENTRO JOSÉ GUERRERO
Francisco Baena

DIRECTOR DEL MUSEU D'ART CONTEMPORANI DE BARCELONA
Bartomeu Mari Ribas

DIRECTOR DEL MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA
Manuel Borja-Villel

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA
Juan Manuel Suárez-Japón



GOBIERNO DE ESPAÑA

MINISTERIO DE CULTURA



Índice

11 **Editorial**

JESÚS CARRILLO

18 **René Schérer por René Schérer**

JOSÉ IGNACIO BENITO CLIMENT

29 **La emancipación pasa por una mirada del espectador que no sea la programada. Entrevista a Jacques Rancière**

AMADOR FERNÁNDEZ-SAVATER

34 **El ignorante del maestro: sobre ignorancia y emancipación**

MANUEL ASENSI PÉREZ

ENSAYOS

46 **El reverso. Arqueología del filósofo en pantuflas**

DAVID GONZÁLEZ ROMERO

74 **Escuela y arte en la experiencia libertaria: hacia una escuela donde lo peor son las vacaciones y un arte donde lo peor son las obras de arte**

ANTONIO ORIHUELA CON LA COLABORACIÓN DE FATNA LAZCANO LEYVAY LORENA RIVERA ANAYA

98 **Educación y arte en la reforma y la revolución durante la Segunda República**

JOSÉ LUIS GUTIÉRREZ MOLINA

118 **Activismo en el frente bélico: la cartilla escolar antifascista y la lucha por la alfabetización y la cultura**

CRISTINA CUEVAS-WOLF

128 **Caminos de ida y vuelta. Notas sobre la recepción y manipulación del proyecto de nacionalización educativa institucionista durante el primer franquismo**

NICOLÁS SESMA LANDRÍN

- 161 **Apropiación del futuro: revuelta estudiantil y autogestión durante el tardo-franquismo y la Transición**
FRANCISCO FERNÁNDEZ BUEY Y JORDI MIR GARCÍA
- 182 **Construyendo la democracia: el papel de las “alternativas pedagógicas”**
MANUEL LEDESMA REYES Y JAVIER MARRERO ACOSTA
- 194 **La política educativa de la LOGSE a debate: disidencias y genealogías de la educación de las artes**
MONTSERRAT RIFÀ VALLS
- 205 **Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural**
AIDA SÁNCHEZ DE SERDIO MARTÍN Y ENERITZ LÓPEZ MARTÍNEZ
- 222 **Arteleku desde la perspectiva educacional. Alternativa y modelo: desarrollos, ejes, apuntes**
ARTURO/FITO RODRÍGUEZ BORNAETXEA
- 251 **Pedagogías colectivas y experiencias de autoeducación: una aproximación a las líneas y discursos sobre prácticas educativas alternativas en nuestros días**
ANTONIO COLLADOS ALCAIDE Y JAVIER RODRIGO MONTERO (TRANSDUCTORES)

CONVERSACIONES

- 274 **El giro educativo en el Estado español**
MESA REDONDA MODERADA POR CARLES GUERRA CON LA PARTICIPACIÓN DE IMANOL AGUIRRE, FERNANDO HERNÁNDEZ, CARLA PADRÓ, CLAUDIO ZULIÁN Y SITESIZE (ELVIRA PUJOL Y JOAN VILA-PUIG)

Editorial

JESÚS CARRILLO

En el llamado “giro educativo”, invocado insistentemente por la práctica artística, curatorial e institucional reciente, se dan cita, como apunta Irit Rogoff, todas las ambivalencias y contradicciones del sistema del arte contemporáneo.¹ El binomio educación-arte está en la base de la noción moderna de lo estético y en el nudo que lo ata indisolublemente con lo político. Pero el que la educación se perciba hoy como el eje en torno al que gravita la cada vez más excéntrica órbita del arte es síntoma de una situación cuyas implicaciones desbordan el contexto de sus prácticas específicas y afecta al sistema económico, al modelo productivo y a la gobernanza general de lo social. El modo en que se aborda esta cuestión en nuestro contexto suele ser el típico, sin embargo, de las operaciones del campo cultural del arte, y nos lleva a pensar en otros “giros” que se han ido sucediendo en las últimas décadas: el lingüístico, el cultural, el etnográfico e, incluso, el político; volviéndonos escépticos respecto a la naturaleza y alcance de tal interés y haciéndonos permanecer a la espera de que un nuevo giro lo acabe sustituyendo en los títulos y titulares de obras, libros, congresos, exposiciones, bienales y ferias.

Desde *Desacuerdos* hemos querido aprovechar lo conspicuo del giro educativo fuera y dentro de nuestras fronteras para situar una intervención que, si por un lado es arqueológica, puesto que recupera los términos concretos en que se produjo esta discusión en estratos significativos de nuestra historia reciente; tiene también una vocación polémica y política, al señalar la potencia emancipadora de aquellos debates, ayudándonos a reconocer ese mismo impulso en algunas propuestas recientes y a denunciar otras apropiaciones oportunistas y espurias. Nuestro objetivo es abordar la cuestión central de la educación desde las urgencias de una coyuntura enormemente crítica, que parece habernos vuelto a encontrar desorientados, prestos al victimismo y con tendencia a arrimarnos a la barrera del corporativismo, como si no hubiéramos aprendido nada y como si no nos quedara ya nada relevante que aprender o enseñar. También queremos interpelar desde nuestra posición específica a una opinión pública general y participar en un debate, como el de la educación, que concierne a agentes de ámbitos mucho más amplios que el propiamente artístico.

Con ello respondemos a una voluntad conscientemente pedagógica que *Desacuerdos* reconoce tanto en sus fundamentos programáticos, como en todos y cada uno de los episodios de “desacuerdo” en el arte español que ha documentado y analizado desde su puesta en marcha en 2003. Esta pedagogía, a través de la “anamnesia”, por medio de un ejercicio de memoria pública, no de monumento, y de un intento de desestabilización del presente mediante la invocación de los fragmentos del pasado, está en la definición misma de la historia “maestra de la vida”, en su entrecruzamiento con la potencia poética del arte.

En este volumen hemos querido situar el debate pedagógico del arte español dentro de la narración histórica del proyecto general de emancipación a través de la educación; aquel proceso que debería allanar el camino a la revolución de las estructuras sociales, o bien a su reforma en términos de civilización y pro-

greso. Ello se debe a que es ese proyecto general y no las tribulaciones de la práctica artística autónoma el objeto central de *Desacuerdos*, y también a que la cuestión de la educación concierne al arte precisamente en su apertura hacia lo social, entendido como sustancia plástica susceptible de ser re-imaginada y transformada. Es por ello que hemos elegido comenzar con uno de los episodios en que se pusieron a prueba los límites de un proyecto revolucionario concebido simultáneamente como proyecto pedagógico y de pensamiento, el Departamento de Filosofía de París VIII en el pos-mayo del 68, según el testimonio de uno de sus fundadores, René Schérer. Como eco de este episodio hemos querido referirnos al pensador de aquel mismo círculo que ha situado la cuestión de la educación en el centro del debate estético y político contemporáneo, Jacques Rancière, autor de *El maestro ignorante* y *El espectador emancipado*.

Esta decisión consciente nos ha apartado de la posibilidad de abordar directamente aspectos y casos significativos de vinculación entre práctica artística y educación, entre ellos el del artista como pedagogo, desde Torres García a Ferrán y Oteiza, cuyos ecos se escuchan desde otra perspectiva en alguno de los proyectos que aquí tratamos, como es el caso de Arteleku; o los casos específicos de producción y autoeducación artística colectiva desde los años 70 a los 90 que se trataron pormenorizadamente en las anteriores entregas de *Desacuerdos*. Aunque, sin duda, esta es una genealogía que urge llevar a cabo dentro de una reflexión profunda del sentido de la práctica artística y su enseñanza, sentimos que las encrucijadas del presente nos obligaban a tomar otros derroteros.

Como ya hemos aludido, los hitos educativos que abordamos en este volumen se vinculan a un proyecto general de reimaginación y transformación de lo social, recorriendo estratos y persiguiendo fines que son muy diferentes e, incluso, contradictorios de un caso al otro: desde la heterodoxia y la marginalidad, a las políticas de Estado; desde la llamada libertaria a la autogestión, a la búsqueda del progreso y la civilización de la comunidad encarnada en la nación. Aunque la peculiar historia del proyecto moderno en España justifica que unos y otros sean convocados en este volumen, *Desacuerdos*, fiel a las premisas que justificaron su puesta en marcha, enfoca particularmente aquellos episodios y procesos de resistencia e impugnación del modelo hegemónico, sea este tradicionalista o reformista.

Hemos establecido dos grandes bloques cronológicamente separados, a partir de una convención que asume que la contemporaneidad española comienza con el fin de la dictadura franquista, aunque los distintos ensayos y materiales recopilados nos dejan pistas que refutan la nitidez de tal línea divisoria. La mantenemos, aunque sea críticamente, porque aún sigue informando sobre dos modos diferentes en que el investigador se sitúa respecto a su objeto: frente a los fragmentos de un pasado separado por los años de Dictadura, o ante los estratos previos de un presente aún abierto. En la primera sección se aborda el vector del proyecto pedagógico de la España moderna traumáticamente interrumpido por el levantamiento franquista. La lectura dista de ser lineal, sin embargo. Al contrario, el artículo de David González Romero sobre “el reverso”, género de raigambre romántica vigente hasta Machado, revela la temprana conciencia en las contradicciones del proyecto educativo ilustrado, krausista y regeneracionista, a la vez que una sostenida llamada a la excen-

tricidad, la extravagancia y el capricho como única vía posible de entender la complejidad del mundo.

El ensayo de Antonio Orihuela, nos habla de una tradición totalmente separada de aquel derivado de la auto-conciencia burguesa: el proyecto anarquista de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, que rechaza precisamente por burgués el radicalismo estético de las vanguardias artísticas, a la vez que enfatiza el valor pedagógico de las actividades plásticas a la misma altura de la formación humanística y científica. A pesar de esta falta de simpatía por la vanguardia, el autor da cuenta de cómo el valor pedagógico dado a la práctica creativa en la escuela libertaria sí iba a dejar su impronta en las actitudes de artistas de un lado y otro del Atlántico. Es precisamente esa impronta del radicalismo ácrata la que documenta José Luis Gutiérrez Molina en el proceso de gestación y realización de *Las Hurdes, tierra sin pan*, de Luis Buñuel, en que se manifiesta polémicamente la existencia de una alternativa libertaria al reformismo pedagógico de la República.

Estos debates quedan perturbados por el inicio de la guerra. El rol dado a la educación como dispositivo de agenciamiento ciudadano y popular por las autoridades republicanas se exagera hasta transformarse en adoctrinamiento y llamada a la militancia activa. El artículo de Cristina Cuevas-Wolf sobre la cartilla escolar antifascista y la campaña contra el analfabetismo en la retaguardia pone de manifiesto hasta qué punto la educación popular, en que se entrecruzan las tradiciones reformistas y ácratas, iba a convertirse en emblema de los valores republicanos frente al fascismo. Como señala Cuevas-Wolf, en el diseño de estos materiales de educación para la beligerancia se ensayan, ahora así, modos de relacionar palabra e imagen derivados de aquel experimentalismo de vanguardia que tan poco interés despertara en el debate pedagógico revolucionario previo. La sección concluye con un ensayo, el de Nicolás Sesma Landrín, que no desmiente la naturaleza fascista del proyecto educativo falangista triunfante tras la guerra, pero que matiza la idea de un corte drástico de la tradición de la Institución Libre de Enseñanza y del reformismo republicano, documentando su apropiación y aplicación descontextualizada dentro de un proyecto de adoctrinamiento social de muy distinta índole. Las políticas artísticas impulsadas por el historiador afecto al régimen José Camón Aznar analizadas en estas páginas reflejan, como apunta su autor, “las paradojas de la ortodoxia” que tuvieron lugar durante el franquismo.

El segundo bloque del volumen recoge fragmentos de un debate, el de la relación entre educación y arte en la España contemporánea, en gran medida pendiente en nuestro contexto académico y crítico. Es, por ello, que tanto los textos y documentos individuales como la compilación que ofrecemos de los mismos, no deban considerarse como parte de un *corpus* estable o como cartografía de una situación. No son sino catas parciales y provisionales de un panorama aún no bien delineado. Más aún que en el primer bloque, si cabe, nos encontramos con la imposibilidad de abordar las alternativas pedagógicas al margen del análisis crítico de los proyectos institucionales y del señalamiento de las fallas del sistema. Si la construcción de la democracia debía ser un gran proyecto colectivo de educación y agenciamiento social, las condiciones específicas en que se produce la así llamada Transición española iban a matizar y amortiguar la potencia y la capacidad transformadora del mismo.

La potencia de la autogestión educativa como instrumento para la construcción del futuro se vuelve a vislumbrar por primera vez tras la Guerra Civil en los movimientos estudiantiles de la segunda mitad de la década de los sesenta. El primer ensayo de esta sección, firmado por Francisco Fernández Buey y Jordi Mir García, narra el modo en que los sindicatos democráticos pugnan por desplazar al monolítico SEU en la organización del movimiento estudiantil, en la generación y difusión de contenidos y métodos pedagógicos y en el control de los servicios universitarios. Las victorias conseguidas en el ámbito universitario parecían irradiar al resto de la sociedad en un momento en que el régimen se resistía a desaparecer.

Los compromisos y negociaciones que irían configurando el nuevo régimen tras la muerte del dictador iban a marcar los límites del proyecto pedagógico oficial que se concentraría en los principios de universalización y horizontalización de la enseñanza, dejando de lado cualquier ingrediente utópico y revolucionario. Como nos narran Manuel Ledesma y Javier Marrero, las pedagogías llamadas “alternativas” toman forma a partir de la toma de conciencia de las limitaciones e inercias del sistema y la voluntad de llevar a cabo la profundización democrática que este no favorece. Estas alternativas a menudo adquieren carta de naturaleza como reacción a las tendencias homogeneizadoras de un proyecto educativo centralista y como reivindicación de las señas de identidad cultural y nacional específicas. Montserrat Rifá describe en el siguiente ensayo, precisamente, el proceso de creciente burocratización y control de la educación que pone en marcha el Estado por medio de las sucesivas leyes nacionales durante la década fundamental de los años 80, de la LODE a la LOGSE, y el lugar que se da a la enseñanza visual y plástica dentro de esa rígida taxonomía.

Abordar históricamente el desarrollo de la educación dentro de los museos en esta secuencia de textos nos dota de una perspectiva amplia, en tanto lo relaciona con el rol que institucionalmente se da a la educación en la España democrática, pero a la vez incompleta al entrecruzarse con otro proceso de institucionalización, el de los museos, de naturaleza diferente, así como con los flujos estéticos y críticos del campo del arte contemporáneo. Así lo pone en evidencia el artículo de Aida Sánchez de Serdio y Eneritz López, al respecto. Según su narración, los departamentos de educación de los museos se encontrarían en una especie de tierra de nadie, nacida inicialmente de la contingencia de absorber los flujos de visitantes escolares, y atravesada por vectores y modos de entender lo educativo contradictorios entre sí: desde la misión tradicional de traducir y hacer accesibles los contenidos del museo, a la generación de propuestas que replantean radicalmente las lógicas de la enseñanza reglada y retoman los viejos principios de la educación como catalizador de agenciamiento crítico. El giro pedagógico del que tratamos al comienzo de este editorial ha contribuido a sacar el debate sobre los desajustes estructurales entre el museo y sus departamentos educativos del ámbito corporativo al de la definición global de la institución.

En este recorrido zigzagueante por los hitos que vinculan arte y educación en nuestro pasado reciente, pasamos de la educación del arte a la educación de sus practicantes, los artistas entendidos en su sentido más amplio. En este caso no disponemos aún de un análisis de la historia de la educación artística ofi-

cial en la España contemporánea que nos sirva de referencia para situar las alternativas “desacuerdos”. Las inercias del academicismo y la configuración de las facultades de bellas artes dentro de la lógica del rígido sistema universitario iban a impedir que la expansión horizontal de la enseñanza del arte desde los años 80 se correspondiera con una regeneración profunda de las prácticas artísticas y con una reflexión radical acerca del rol del artista en la sociedad y en su tiempo. Habría algunas excepciones, como la Facultad de Bellas Artes de Cuenca, perteneciente a la UCLM, que se creó en 1986, atrayendo a un profesorado dotado de unas inquietudes teóricas y de una vocación multidisciplinar que eran antitéticas con los modelos pedagógicos del resto de las facultades españolas. De allí iba a salir una generación de artistas de nuevo cuño conectada con las corrientes teóricas internacionales, y dotada de posiciones críticamente adoptadas, desde las que plantearse sus prácticas individuales. Hemos decidido incluir, sin embargo, un capítulo dedicado a Arteleku, institución que participara activamente en la concepción y desarrollo del proyecto *Desacuerdos* y de cuyo espíritu este se siente heredero. Para hablarnos de la “Casa del Arte” de Loiola, Arteleku, fundada en 1987, contamos con la voz de uno de sus protagonistas en las etapas de mayor ebullición del centro, Arturo/Fito Rodríguez. El autor traza una genealogía que llega a los proyectos de pedagogía artística experimental de Jorge Oteiza y vincula el perfil de su proyecto educativo a la especificidad de los procesos económicos, culturales y políticos que tienen lugar en el País Vasco desde los años 80. Lugar de sociabilidad, de flujos humanos y de transmisión “informal” de saberes, frente al sistema curricular universitario, Arteleku va cobrando forma, pero también modificando su rumbo, respondiendo a pulsiones internas y externas, pero también a la iniciativa de su director durante muchos años, Santiago Eraso.

Cerramos el segundo bloque del presente volumen de *Desacuerdos* con una intervención desde el interior del debate actual de las pedagogías colectivas y los proyectos de autoeducación orquestada por Antonio Collados y Javier Rodrigo. Este texto-montaje, derivado de un conjunto de entrevistas realizadas a este respecto, entronca con las discusiones que tuvieron lugar en el seminario “Negociaciones culturales. Articulaciones de las pedagogías colectivas y las políticas espaciales” organizado por UNIA arteypensamiento, celebrado en Granada en diciembre de 2009 dentro del marco de *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*, proyecto del Centro José Guerrero coproducido por UNIA arteypensamiento y el Ministerio de Cultura. Estas prácticas revisitan, actualizándolas, algunas de las paradas del recorrido trazado en este volumen, e introducen nuevas cuestiones que desafían los términos en que la institución arte se está planteando el antedicho “giro pedagógico”. La diversidad de los agentes y de los ángulos desde los que se aborda la práctica educativa alternativa, tal como recoge este informe, nos sitúa ante una constelación plural, densa y expansiva que cuenta como factor común con el desbordamiento y el cuestionamiento radical de los marcos de la práctica educativa institucional, desde la escuela y la universidad hasta el museo.

Como en coyunturas anteriores, se vuelve a plantear la posibilidad de que dicha alternativa colectiva, horizontal y autogestionaria contamine y transforme las estructuras disciplinares existentes. Se atisban ahora las condiciones de

posibilidad, las capacidades y las oportunidades para dar a este giro la potencia de una revolución pedagógica. Las ocasiones de interacción con este tipo de agentes, que comienzan a hacerse frecuentes en nuestro ámbito, tienen el riesgo, sin embargo, de no traducirse más que en una mera actualización de los programas educativos, siempre subalternos, del museo, o en una demostración altamente ritualizada de prácticas relacionales de salón. El contacto y la fricción con estos agentes y con las alternativas que delinean con sus prácticas debería poner en evidencia, por el contrario, que el “giro pedagógico” del arte solo dejará de ser otra vuelta de tuerca si coincide con un profundo repensar de la institución, concebida en sí misma como dispositivo educativo. El reconocimiento de la voz en desacuerdo de aquellos, de hecho sería un paso fundamental en dicho proceso de repensar.

La mesa redonda que da conclusión al volumen retoma críticamente aquel “giro pedagógico” de la práctica artística, comisarial e institucional recientes, al que hacíamos alusión al comienzo de esta introducción editorial. Voces relevantes en el debate actual sobre la relación entre arte y educación, como Fernando Hernández y Carla Padró, de la Universidad de Barcelona, e Imanol Aguirre, de la Universidad Pública de Navarra, junto a los artistas Claudio Zulián y Sitesize (Elvira Pujol y Joan Vila-Puig), conducidos por Carles Guerra, abordan los componentes tanto disciplinarios como emancipadores de las nociones de pedagogía y educación, a la vez que nos previenen de los efectos “trituradores” del arte en la asimilación acrítica de las mismas. Todos coinciden en la necesidad de reforzar una reflexión desde la pedagogía y la educación que ponga en tensión y cuestione de modo radical los marcos y procedimientos del sistema del arte y, con esa idea recorren críticamente los discursos y prácticas impulsados desde diversos museos de nuestro entorno, poniendo en evidencia la necesidad de un aprendizaje institucional derivado de esa tensión y de ese cuestionamiento. No se trataría de una reivindicación corporativa de los pedagogos sino, al contrario, de un desafío al museo para que profundice en la dimensión ética y política que implica el entrecruzamiento entre educación y arte, más allá de las buenas intenciones, las modas o las necesidades de legitimación de las instituciones culturales contemporáneas.

Nota

1. http://www.e-flux.com/journal/view/18#_edn1

René Schérer por René Schérer

JOSÉ IGNACIO BENITO CLIMENT

La siguiente entrevista fue realizada por José Ignacio Benito Climent¹ en colaboración con Nathalie Perin,² Allyn Hardick³ (responsable de la grabación de la entrevista) y Michel Dias,⁴ compañeros y alumnos del seminario de DEA *Geopolítica y geofilosofía*, impartido por René Schérer en la Universidad de París VIII. La sesión se celebró el 13 de enero de 2010 en el apartamento de René Schérer, en la rue Tolbiac de París, en una atmósfera tranquila rodeada de libros, café y galletas.

* * *

Introducción

José Ignacio Benito - El motivo de esta entrevista es hacer un homenaje a uno de los fundadores del Departamento de Filosofía de París VIII. No es únicamente una entrevista sobre otros de los fundadores ya desaparecidos, como Gilles Deleuze, Michel Foucault, François Lyotard o François Châtelet, sino sobre la persona de René Schérer, alguien próximo a esas personalidades tan destacadas en aquel momento de la historia. Crítico a favor de la filosofía militante, en su rebeldía estética, institucional y política, René Schérer es autor o coautor de diversos estudios, así como de las siguientes obras: *Edmund Husserl, su vida y su obra*,⁵ en colaboración con Arion L. Kelkel...

René Schérer - No hace falta leer más, se puede convertir en algo delirante.

La fundación del departamento

JIB - ¿Cuál fue el rol que desempeñó usted en la fundación del Departamento de Filosofía, en París VIII? ¿Qué papel tuvo la utopía en su constitución?

RS - Bueno, responderé de manera sencilla. No desempeñé ningún rol, no fui para nada instigador, ni fundador, ni organizador de nada, fuera lo que fuera. Me llamó François Châtelet, de quien era amigo, para impartir docencia en el Departamento de Filosofía. La fundación propiamente dicha se había hecho antes, lo recuerdo bien. Me invitaron, creo, con objeto de formar parte de un grupo que se había constituido para fundar, no el Departamento de

Filosofía en particular, sino la Universidad de París VIII, en aquel momento Universidad Experimental de Vincennes, donde se dio una reformulación de la institución y de la universidad, una relajación,⁶ una desconcentración de todo lo que estaba centralizado en la Sorbona, una reorganización... Entonces se fundó esa universidad, aunque también hubo otras universidades, numeradas desde París I hasta no sé cuantas, doce, o incluso más, trece.

De todas formas, Vincennes ocupó un lugar especial en la medida en que se consideraba un centro universitario, la Universidad Experimental de Vincennes, especialmente en las facultades literarias, las dedicadas a las ciencias humanas. Comportó, a pesar de todo, un cierto asociacionismo: suponía una excepción el hecho de que, desde el comienzo, un departamento científico de matemáticas estuviera asociado a la filosofía y al psicoanálisis, entre otras disciplinas.

Al principio solo participaron como fundadores en sentido estricto Foucault y Châtelet; no sé si fueron convocados juntos o si había alguna preferencia por uno u otro, pero el Ministerio de Educación Nacional,⁷ con Edgar Faure como ministro, reunió a un grupo formado por representantes de las materias de historia, ciencias del hombre, etcétera, a finales de 1968. Al inicio del curso de 1970 se constituía esta Universidad Experimental; yo formé parte de lo que podríamos considerar el equipo, aunque no fui de los primeros, porque cuando me llamaron estaba en funciones en la Universidad de Tours, y en ese momento no necesitaba en especial un puesto; pero se llamó sobre todo a personas que no eran todavía profesores de universidad. Es decir, el equipo constituido contaba con docentes como Badiou o Rancière, que eran (o les llamaban) los althuserianos, pero también con personas que no tenían más que relaciones marginales con la filosofía, y que fueron recomendados por su actividad en el movimiento del 68, sociólogos que no eran filósofos, a los que se les hizo titulares de *Licence*⁸ o *Maîtrise*,⁹ aunque no más allá de Weber, Bensaïd, e igualmente otros que no eran al parecer titulares de ninguna licenciatura.

J. N. Dardes¹⁰ o R. Linhart,¹¹ que constaban entre los maoístas y demandaban puestos de docencia en cuanto refugiados políticos, fueron incorporados desde los movimientos políticos o por ser conocidos de Châtelet. Entre los griegos (algunos aún aquí), se encontraban Mavrakis, Kaleodis y Tsimbidaros; ellos tampoco eran diplomados, de manera que

los únicos titulados universitarios eran Châtelet y Foucault, a quienes hay que asociar a Michel Serres, del cual tampoco sé si fue convocado inicialmente. Con este último me reencontré durante algunos meses en París VIII. Con Foucault estuve aproximadamente un año. Châtelet en persona hacía de alguna manera el reclutamiento, y me pidió que acudiera. Yo era maestro de conferencias, y no lo que se decía profesor encargado de enseñanza, porque en Tours no se enseñaba de la misma manera en esa época. Me pidió que fuera a París VIII, y, cuando llegué allí, hicimos que vinieran, casi inmediatamente, Deleuze y Lyotard. La historia que cuento no tiene mucha importancia (habría que mirar si hemos conservado los archivos administrativos). Llegué a París VIII en el comienzo del curso de 1969. En ese momento, el Departamento de Filosofía ya estaba constituido. Puedo hablar desde mi experiencia a partir de ahí.

Este departamento estaba ya ocupado por un cierto número de personas que desempeñaron un rol muy importante de la mano de Judith Miller, los psicoanalistas y, más tarde, los matemáticos, por intermediación de Chevalley y Gilles Châtelet; hubo una especie de grupo que reunió, y durante varios años asoció, a matemáticos y filósofos. La asociación actual del Departamento de Filosofía con la sección de Artes se hizo más tarde; tengo la impresión de que fue en el momento del desplazamiento de Vincennes a Saint-Denis. Primero destacaron más bien los psicoanalistas, influidos por las disensiones múltiples de su propia historia (bastante interesante, por cierto), motivo por el cual sería necesario contar la relación entre el psicoanálisis y la filosofía, sobre todo la de los lacanianos y la de la familia Miller. Se produjo una automática separación del psicoanálisis. François Regnault, que en un principio era filósofo, se puso después del lado de los psicoanalistas. Por lo tanto, hubo bastantes cambios, variaciones de las cosas que eran muy interesantes. Pero el organizador, el que unió todos los departamentos durante años y desempeñó el papel esencial, fue François Châtelet. Incontestablemente, fue él quien unió a todos. Fue un Iván el terrible que hizo posible el departamento. Si hubiesen sido personas con una mente menos abierta, o para quienes la participación múltiple fuera algo marginal o se hubieran casado con alguien en concreto, este departamento no hubiera existido. No es que no creara antipatías, pero él hizo posible esa unión sobre la cual versa su libro *Los años de demolición*.¹² Esta es mi respuesta a la pregunta acerca de la fundación; no quiero figurar para nada como fundador, sino como partícipe, desde mi esfera, del Departamento de Filosofía que empezó a funcionar a partir del curso 1969.

Experimental

JIB - ¿Qué podemos entender por experimentación? Además de esta unión...

RS - Una segunda cuestión, que voy a exponer desde mi punto de vista, ya que en todos los problemas de historia contemporánea hay siempre distintas perspectivas, nos lleva no solo a la Facultad de Filosofía, sino a la Universidad de Vincennes. Hay tantas historias de Vincennes como personas que hablen de ella. Por lo tanto, habrá historias de la filosofía muy diferentes, según quien las exponga.

Dije hace poco, tras volver de Río, que Jacques Poulain había presentado de manera magistral una fantasmagórica historia del Departamento de Filosofía; que, claro, no tiene nada que ver [se ríe] con la historia del Departamento, pero a la vez es tan falsa y tan extremadamente racional que se nota que ha sido escrita con la distancia que permite el paso del tiempo.

Hay que precisar varias cosas en torno a Vincennes; en primer lugar en lo que concierne a su funcionamiento general. Vincennes fue fundada después de Mayo del 68 para responder tanto a ciertos problemas como a ciertas demandas. El movimiento estudiantil ocupó el centro de los acontecimientos del 68, y, aunque estos no se puedan reducir en exclusiva al mencionado movimiento, sí que podemos centrar la atención en él, si queremos obtener una visión concreta, superadora del resto de los sucesos.

El 68 constata la caída de un cierto funcionamiento universitario, sobre todo en París, en la Sorbona. La Sorbona necesitaba estallar, diversificarse, dada la gran concentración y, al mismo tiempo, la especie de inadaptación de su enseñanza y sus métodos. El 68 puso esencialmente en contradicción el mandarinato, y, alrededor de esa idea de renovación del contenido y los métodos de la enseñanza, fue construida Vincennes, aunque también se podía encontrar en otras universidades esta relación entre la universidad y la sociedad. Por lo tanto, tenemos que decir que todo ello respondía a tres cuestiones: la modificación y apertura del contenido; la modificación del funcionamiento interno de la universidad, es decir, del mandarinato y de las relaciones entre profesores y estudiantes; y la entrada en la universidad de una gran parte de la población trabajadora.

La peculiaridad de Vincennes fue que se abrió a esos trabajadores más que cualquier otra universidad y modificó sus características particulares para que pudieran entrar los no bachilleres, una efectiva condición *sine qua non* que se ha vuelto a establecer para la entrada en la universidad. Ahora bien, una

vez constituida Vincennes, todavía faltaban modificaciones, ya que era una facultad experimental.

Se pusieron a prueba ciertos tipos de funcionamiento a los cuales se enfrentaron de una manera explícita los movimientos políticos (que no se manifestaron de la misma manera en Tours o Clermont Ferrand), aunque hubo un acaparamiento inmediato de la dirección universitaria por parte de los movimientos políticos oficiales, entre los cuales los comunistas, y sobre todo el partido socialista, eran los más poderosos. Los izquierdistas, es decir, los corpúsculos maoístas, trotskistas o anarquistas del movimiento del 22 de marzo o el formal, se repartieron por departamentos y, en particular, dominaron en el Departamento de Filosofía, donde los dirigentes, los organizadores, en un principio no formaban parte de ningún partido. Había más bien simpatizantes de los corpúsculos, como Châtelet, Foucault, Deleuze, Lyotard o yo mismo.

También hay que mencionar que Vincennes fue fundada a partir de la demanda de participación de los estudiantes en la enseñanza que los políticos creyeron leer en las reivindicaciones estudiantiles; sin embargo, el Departamento de Filosofía no entró en el juego participativo. Hubo una diferenciación añadida y superpuesta, otra línea que marcó esencialmente el funcionamiento de Vincennes en el ámbito de la gestión de la universidad, ya que, desde el 68, esta se declaró autónoma en su funcionamiento y se abrió a aquellos que querían participar de esa gestión autónoma, dando consejos, compartiendo y con créditos fáciles. No obstante, en el Departamento de Filosofía, Artes, Cine, Psicoanálisis y Matemáticas encontraron un obstáculo: la gestión de la penuria y la aportación de ayudas gubernamentales deliberadas para esa participación.

En Vincennes hay varios estratos, varios niveles de análisis que se superponen, que no son rigurosamente idénticos y donde no es siempre posible, de una manera exacta, presentar sus diferentes hechos. En lo que concierne al Departamento de Filosofía, que era no-participativo (aunque aceptó un cierto número de peticiones procedentes del 68), había a mi entender, al menos de manera retrospectiva, una idea fundamental: la renovación del contenido de la enseñanza; hacer entrar en la universidad una cantidad de problemas de sujetos u objetos, de estudios que no existieron hasta entonces. Hubo una modificación bastante grande: el rechazo del programa y la modificación de la Historia de la Filosofía. Por otra parte, había una participación no formal, pero sí de hecho; por ejemplo, Châtelet en particular adoptó o tuvo la intención de poner en práctica la determinación de los estudiantes en el programa. Esto se llevó

a cabo más o menos; aunque no fue muy preciso, y podríamos debatir hasta el infinito sobre en qué medida los estudiantes fueron realmente partícipes del establecimiento del programa, de las materias a enseñar.

Por una parte, esto era un problema, pero por otra había una modificación de la relación pedagógica que sí fue más o menos adoptada en casos como el de Deleuze. Deleuze siempre privilegió y defendió el discurso personal. Nunca se abrió efectivamente a las cuestiones de la gente; la gente venía para escucharle y Deleuze exponía sus ideas. Para Châtelet fue muy diferente porque tuvo más oyentes e intervenciones de parte de la gente que le cuestionaba. En mi caso, personalmente también adopté una forma casi total de cuestionamiento que no se mostró muy fructífera. Lyotard mitigó esto, ya que él también impartía una enseñanza directiva, digamos unilateral, es decir, a partir de lo que tenía que decir, más que apoyado en un cuestionamiento o en un intercambio, aunque la filosofía no se prestara muy bien a ello.

Donde ese método se aplicó directamente fue en el Departamento de Ciencias de la Educación, muy participativo desde un punto de vista administrativo e institucional. Este se prestaba porque las Ciencias de la Educación no tienen contenido, no tienen nada que decir [risas], de tal manera que dirigirse a la gente con la cual se había dialogado se impuso por la naturaleza misma del departamento. Lo que ya no sé es qué pasó en los otros departamentos.

Me preguntas por algo que me concierne, pero no puedo hablar exactamente del funcionamiento del Departamento de Filosofía, porque en realidad solo he sabido lo que decía Deleuze gracias al vídeo de Marielle Burkhalter, y lo que decía Lyotard, gracias a sus libros. A Châtelet lo conocía más íntimamente, de manera que sabía lo que podía decir, aunque incluso así entré una o dos veces en su UV.¹³ Después, a través de las publicaciones y de los estudiantes, supe lo que la gente pensaba de él. Más tarde, en mi dominio, hubo otro modo de funcionamiento muy aplicado por Châtelet y por mí mismo. Gracias a esta especie de reconsideración de la situación del profesor, y a que la organización, el estatuto, lo permitían, habíamos reclutado personal en el departamento. Se hizo mucho, y aún se sigue haciendo sobre todo en Psicoanálisis. Teníamos encargados de curso que no eran titulares, ni designados; había puestos que llamábamos de "asistente", "maestro asistente", "maestro de conferencias"; estaba el funcionario propiamente regulado, el encargado de curso de estatuto variable, y cada año sacábamos de hecho vacantes. Tenían remuneración, pero eran seleccionados de manera temporal. Hubo quienes

se instalaron y, de encargados de curso, pasaron a ser asistentes, algo que supuso uno de los grandes problemas de funcionamiento del Departamento. En un determinado momento, Châtelet estableció y aplicó una regla según la cual los cursos serían colectivos. Y había encargados de curso que compartían mesa con el profesor. En particular, se podía ver con Châtelet a Christian Descamps, como encargado de curso principal, e incluso a un asistente no de tipo administrativo, sino práctico. Se había rodeado de dos o tres personas así. Deleuze, en cierto momento, tenía a su lado a Félix Guattari, ajeno al medio universitario, enseñando juntos en las épocas, por ejemplo, del *Antiedipo* y de *Mil mesetas*. Lyotard reclutó asistentes una o dos veces. Yo tenía sobre todo a Guy Hocquenghem, que había sido encargado de curso antes de ser asistente y maestro de conferencias. Ser encargado de curso introducía una modalidad bastante diferente de relación entre estudiante y profesor. Ayudaba a que la enseñanza no tuviera el mismo carácter, y a que pudiéramos introducir en el contenido cuestiones y temas muy diferentes. De hecho, con Hocquenghem, incorporamos el tema de la homosexualidad y reclutamos asistentes durante un tiempo, algo episódicamente curioso y que ha quedado en la historia como uno de los rasgos más extraños de mi enseñanza en París VIII. Convocamos a travestis, transexuales que vinieron como encargados de curso en el sentido propio del término, de tal modo que estaban expuestos; no hacíamos cursos sobre los transexuales, sino que los hacíamos venir para hablar. Esto daba un aspecto un poco particular e insólito a la universidad francesa, e hizo desencadenar acciones legales, en particular una denuncia de la revista *Minute* contra Vincennes y mi enseñanza en concreto. Aunque en realidad no era tan original, pues cuando fui un poco más tarde a Amsterdam vi que allí se practicaba de igual manera, y conozco a personas que me han referido lo mismo de ciertas universidades americanas; en San Francisco, por ejemplo, había una universidad propiamente homosexual que seguía ese mismo modo de funcionamiento. Por lo tanto, no era del todo aberrante, aunque en relación con el fuerte carácter autoritario de la universidad francesa supuso un momento de gran transgresión y ciertamente nuevo, si no revolucionario, muy original, algo que pienso que ha desaparecido en la actualidad, en el actual funcionamiento de Saint-Denis. Aunque quizás, por otra parte, no haya desaparecido del todo en ciertos departamentos, como en el de Ciencias de la Educación, donde hay personas como Lapassade que han conservado ese tipo de funcionamiento. En filosofía me parece dudoso, es mi impresión (aunque se haya

transportado, en una forma muy diferente, al Colegio Internacional de Filosofía, donde hay enseñanzas impartidas por varias personas). Hay al menos dos personas presentes en la tribuna, que hablan o que exponen un aspecto. Pero se trata siempre de enseñanzas y discursos unilaterales. Es decir, que la gente presente en la sala está encargada de entender, de escuchar, y está advertida de algún modo de no intervenir. Ese es el modo esencial de funcionamiento. Mientras ese modo de funcionamiento duró, a lo largo de unos años, hubo llamadas permanentes a la intervención. No sé si era siempre así. Ni si las enseñanzas más productivas se daban de esa forma.

Pienso que el caso de Deleuze fue muy paradójico, ya que era el profesor de filosofía o el filósofo más revolucionario que tuvo París VIII, desde el punto de vista de cuanto decía, aunque no desde el punto de vista de la forma de su enseñanza, ya que no fue seducido por la intervención del público, sino todo lo contrario. De hecho, lo evitó. Decía que desconfiaba de ese método y que prefería la enseñanza unilateral, y estaba convencido de que la gente, algo probablemente cierto, venía para escucharle dar una especie de misa [risas] o escucharle desarrollar una sinfonía musical. No estaban allí particularmente para intervenir.

Utopía

RS - Lejos de mi propósito, me he extendido demasiado en la respuesta anterior, debido a la naturaleza del tema y a la forma de la cuestión. Tendrá que hacerme preguntas más escuetas. Esta que ha propuesto es tan abierta que, resulta indefinible.

JIB - No pasa nada. Tómese el tiempo que necesite para responder. Quería preguntarle ahora por el concepto de utopía. ¿Qué papel juega la utopía en este movimiento o en esta experimentación?

RS - Qué difícil...

Nathalie Perin - El Departamento de Filosofía de Vincennes era una especie de utopía concreta, como acaba de explicar.

RS - Creía que me preguntaba otra cosa. Sí, yo traté ese tema en mis clases. Pero habría que revisar los temas de mis seminarios; no sé si se han conservado los títulos de cada año. Hay muchos que he consagrado a la utopía, en particular a Fourier.

Ahora bien, en relación con la utopía en el marco de la enseñanza, ¿podríamos considerar la experiencia de Vincennes como una utopía? Yo diría que sí.

Pero hay gente que no está de acuerdo con esto. Como Châtelet, como Deleuze, como Lyotard en particular, que nunca consideraron que su enseñanza o su acción fueran algo utópico y que, teóricamente manipularon ese título, ese nombre de “utopía” contestado por algunas personas y que yo considero bastante apto para caracterizar su funcionamiento. Se trata en cierta manera de una “utopía en acto”, si podemos utilizar esta expresión. Algo que fue hecho al reunir cosas que son incompatibles entre sí y a las cuales se obligó a estar unidas brevemente. Era un equilibrio un tanto inestable. Había cosas que tenían armonía, y otras, efectivamente, una cierta precariedad, al entrar en el marco [suena el teléfono] de una forma de normalización [se levanta a coger la llamada mientras sigue hablando]. Es necesario que responda... [Silencio].

RS - No recuerdo qué estaba diciendo. ¿La utopía?

JIB - Sí.

RS - Sí, es eso, por decirlo en pocas palabras. Fue algo que funcionó de una manera particular, algo que por supuesto no era del todo inviable, aunque llegado el momento no tuvimos la posibilidad de expedir diplomas de validez nacional. ¿Fue un fracaso por imprudencia? No puedo criticarlo hasta ese punto; además, estaría mal por mi parte. Aunque un poco azaroso sí fue. Unas declaraciones poco oportunas de Judith Miller provocaron que se le impidiera al Departamento de Filosofía la posibilidad de expedir diplomas de validez nacional. Era una cuestión muy compleja, porque la entrega de diplomas no estaba comprendida en el nuevo funcionamiento. Los diplomas significaban burocratizar a la gente dentro de determinadas funciones.

En el conjunto de la Universidad de París VIII, el modelo era la formación de personas destinadas a desempeñar funciones en la sociedad, una finalidad que se conserva y que se ha convertido en su objetivo esencial, incluso reforzado en París VIII de Saint-Denis, donde se pone el acento esencialmente en esa idea de formación que parece, de hecho, la más lógica y normal. La idea adyacente es que la universidad era casi como un modo de vida, es decir, que no estaba creada para lograr objetivos, sino para que la gente acudiera, no importaba la función que tuviera en otro lugar. Llegaban psiquiatras y arquitectos, entre otros, y no venían por nada, ni para tener diplomas universitarios; venían para escuchar a Deleuze y Lyotard. El Departamento de Filosofía no tenía predisposición a dar diplomas. Aún así, había personas que querían diplomas y venían incluso de otros

departamentos que estaban mucho más acabados y donde a nadie se le hubiera ocurrido ir a escuchar a oradores; en relación con esto, siempre elijo el mismo triste ejemplo de Ciencias de la Educación, no sé por qué. No venían para tener diplomas de educador [se ríe], venían para tener diplomas.

El área de filosofía, cuyo rasgo predominante había sido su multidisciplinariedad, podría haber emitido una especie de medios diplomas por haber participado en los cursos del departamento, incluso sobre la forma de UV libres o complementarios, unos pequeños diplomas que hubieran podido introducirse en el marco de los diplomas válidos (aunque el hecho de no entregarlos no impidió el funcionamiento del departamento ni la asistencia). No fue utópico, por tanto, sino paradójico. Aún así, para mantener la unidad del Departamento de Filosofía, para responder al menos a una cierta necesidad vital de mantenimiento de su validez [un campanario suena al fondo], se creó más tarde algo de nombre un tanto pomposo: el Instituto Politécnico de Filosofía, aunque no el primer año, sino tal vez en el curso 1976-1977, el segundo año después de la supresión de los diplomas nacionales.

NP - ¡Ah!, sí.

RS - De la inserción del término “politécnico” fue responsable igualmente Châtelet, a partir de una cierta ironía y sobreestima. Creó ilusiones vanas sobre todo porque en el extranjero la gente creyó, sin tener muchas referencias del funcionamiento del sistema en Francia y sin saber si estaba reconocido o no, que este Instituto Politécnico de Filosofía tenía tanta realidad y fuerza como una verdadera institución, como cree actualmente la gente que piensa que el Colegio Internacional de Filosofía es muy significativo, aunque en verdad no tiene ninguna validez desde el punto de vista de las instituciones de la universidad. Se trataba siempre de un juego, un juego con la institución; no era tan utópico, pero eran importantes sus maneras (muy interesantes por otra parte) de darle vueltas, de desterritorializar la institución, lo que llamamos en ese sentido “institución”, “universidad oficial”, para utilizarla, para hacerle el juego aunque sin desviarla totalmente.

Los que querían desviarla eran más bien los que estaban con Judith Miller, los maoístas a los que ella se adhería. Una consigna le valió la dinamita ministerial: “Estamos en la universidad para destruirla”. Esas palabras fueron demoledoras [risas] y atrajeron la explosión gubernamental. Pero no se trataba de destruir en un sentido negativo, sino de utilizar las posibilidades de la institución para hacer surgir otra

cosa. Desde ese punto de vista, no era irreal. Aunque esto fue interpretado en un sentido muy negativo que afortunadamente no existe ya en la actualidad, si bien a veces continúa acechando a Vincennes y al conjunto de las universidades. De todos modos, todo el mundo sabe que en definitiva no sirven para nada, que no son muy útiles. Al menos en Filosofía no resuelven nada; quizás en otra parte sirvan de algo. Si no llegamos a darles otra significación que la de obtener diplomas, no tienen razón de ser. A pesar de todo, Vincennes ha sido bastante interesante en ese sentido. En el análisis institucional, como una muy interesante especie de analizador institucional.

Las propiedades aún desconocidas

JIB - ¿Cuáles son, por utilizar su lenguaje filosófico, “las propiedades aún desconocidas”?

RS - [Se ríe] ¿El qué?

JIB - Las propiedades aún desconocidas que se dieron en ese momento crítico para la filosofía.

RS - “Las propiedades aún desconocidas” es una expresión que he tomado de Fourier, pero ¿cómo podríamos adaptarlas? ¿Cómo las adaptaría usted? ¿Aún desconocidas con relación a qué?

JIB - Pensaba en el desplazamiento que podemos hacer del pensamiento fourierista al de Mayo del 68.

RS - Sí, las propiedades aún desconocidas de la francmasonería, las propiedades aún desconocidas del monopolio insular. Pero ¿las propiedades aún desconocidas de qué más?

JIB - Me refiero al pensamiento en movimiento. Cuando pensamos actualmente en Mayo del 68 pensamos en Deleuze, pensamos en Châtelet. Hay filósofos que se reapropian de su pensamiento. ¿En qué momento?

RS - ¡Ah, sí!, pero las propiedades aún desconocidas no van en esa dirección.

JIB - Pensamos en Deleuze, pensamos en Lyotard, ¿pero cuáles son las raíces de este pensamiento? Porque ahí está Rancière, que se considera antideleuziano, y Badiou.

Lo que quería saber es hasta qué punto conocemos el pensamiento de estos autores a los que tan próximo estuvo usted en Vincennes.

NP - ¿Existen aún herederos de ese pensamiento que está en el origen de Vincennes en Filosofía? ¿Hay todavía herederos?

RS - Un pensamiento no está obligado a tener herederos, en primer lugar porque en la historia, en el pensamiento contemporáneo, en la historia del pensamiento, Deleuze, Lyotard, Châtelet o Foucault ocupan un lugar suficiente por sí mismos como para que sea necesario preguntarse si tienen herederos o no. Pero es verdad, por otra parte, que la filosofía es un lugar de divergencias, de oposiciones. Sea en Francia, en Alemania o en EE.UU., hay quien ignora estos pensamientos o quien está en contra de ellos. Y, aunque esto ocurre siempre, no hay que tenerlo en cuenta, no tiene importancia. ¿Hay en el Departamento de Filosofía una prolongación de estos pensamientos?

JIB - Sí, la cuestión de las huellas.

RS - Soy totalmente incapaz de decirlo, porque no hay nada que esté consagrado a la prolongación de un pensamiento. Los pensamientos y las obras de estos filósofos han estado siempre al margen de las escuelas o de los sistemas. Por otra parte, lo que siempre hemos llamado “escuela de sistema” ha subsistido gracias a las personas que la constituían. Como ejemplo podemos poner la última de las grandes escuelas filosóficas conocidas, la Escuela de Frankfurt, cuya existencia reside sobre todo en los pensadores que la han constituido. De hecho, no podemos decir que haya habido sistemas ni escuelas que no sean “dependientes de”. En filosofía ocurre lo mismo; esta disciplina es dependiente de la diversidad de la gente, de los filósofos, de los pensadores. Hay una impregnación de pensamientos. Ocurre con Foucault, que fundó una cátedra de un tipo particular. Deleuze no fundó ninguna cátedra, ni Châtelet; no hay nadie que ocupe este lugar y que los reemplace, pero se puede hablar de su influencia, y más que de influencia yo preferiría hablar de “impregnación” de Vincennes. Ese género de pensamiento de Vincennes queda presente en el mismo Departamento de París VIII.

Así, en la universidad o en determinados lugares universitarios, sea en Francia o en el extranjero, el esplendor de esta gente está lejos de haber desaparecido, y continúa siendo explotado, aunque no exista continuador en el sentido propio ni incluso posibilidades de tener una continuidad. De este modo, personalmente considero que la obra de Châtelet, de Lyotard, de Deleuze, es diversa en dominios diversos. Continúa teniendo una influencia

extremadamente importante. Se da en la enseñanza y, de hecho, puede ser interesante que se dé en la enseñanza secundaria, donde hay una iniciación al pensamiento filosófico contemporáneo, pues forma parte de él.

JIB - Cuando yo hablaba de las propiedades aún desconocidas me refería sobre todo a cómo podemos (como filósofos o como filósofas, o sin serlo) quitarnos las máscaras, porque siempre estamos atrapados en un juego de máscaras. Por ejemplo, no sabemos qué es propiamente el pensamiento deleuziano; si seguimos a diferentes autores, no sabemos al final si existe una estética deleuziana, si ha existido un pensamiento deleuziano. ¿Qué podemos hacer con todos esos juegos que a veces parece que entran en una especie de mitología y nos alejan de descubrir un pensamiento? Sobre todo en la enseñanza, hablo ahora de la enseñanza.

RS - [Risas] ¿Es una pregunta, lo que me plantea?

JIB - Sí, sí. O igual una afirmación, no sé. [Risas]

NP - Sí, es una afirmación.

JIB - A mí me interesa personalmente que nos abra la puerta para comprender esa especie de lucha de poderes de la cual creo que Deleuze nos habla, de las guerrillas establecidas después de todos esos movimientos. Ha habido siempre desplazamientos de un pensamiento que no ha acabado siendo utópico, quizás, o de ofrecer todas las aperturas posibles que esperábamos de esa época. Pero, de todas formas, ese pensamiento siempre se reutiliza, siempre es movilizadado para llegar a otra cosa.

RS - Trataré de responder retomando lo que he dicho sobre la influencia de ese pensamiento. Foucault, por ejemplo, ha tenido una influencia metodológica. Estoy leyendo un libro sobre el método aristotélico, el método histórico de Heródoto, un libro que no es de filosofía, aunque yo lo veo impregnado de ella. Es un libro que apareció en los años ochenta, y tengo la impresión de que está muy influido por el pensamiento de Foucault, el cual tuvo mucha importancia en el modo de investigación de los historiadores, y también por Deleuze, aunque puede ser más difícil saber en qué dominio tuvo este una influencia sobre el pensamiento, fuera del estudio propiamente dicho, de los textos y del pensamiento deleuziano. Quizás en el campo de la psiquiatría; aunque también por medio de las obras que hizo con Félix Guattari, es decir, en el

terreno de la unión entre el pensamiento filosófico y el pensamiento político. También en el campo del cine, donde más o menos fue el único en querer introducir una verdadera filosofía en el cine (o la filosofía en el cine de un modo distinto al de la forma técnica de abordar el problema). Por lo tanto, hay un gran abanico de reflejos del pensamiento deleuziano en ese dominio. Pienso que de Châtelet se puede decir lo mismo; su pensamiento se constituyó tal vez de una forma algo elemental y con menos significaciones, y pudo transformarse precisamente mediante lo que Châtelet aportó en el marco de la historia de la filosofía o de la historia de las ideologías, de la historia del pensamiento político. Se impuso de alguna manera como una especie de referente a la vez universitario y escolar. En ese momento, algo marcó que la referencia a sus obras apareciera como algo relativamente necesario, si no obligatorio.

Me hablaba de Rancière, pero no conozco bien su pensamiento. Sin ocupar el mismo lugar que Badiou, ni el mismo plano que Deleuze o Lyotard, es igualmente, a pesar de todo, un filósofo contemporáneo con un importante lugar. El filósofo contemporáneo más importante es Derrida, como referencia general, universal e internacional. Pero Derrida estaba muy cercano a Deleuze y a Châtelet. No hay oposición entre el pensamiento de Derrida y lo que podríamos llamar la Escuela de Vincennes. Por lo menos durante el tiempo que estuvo allí. En un determinado momento, contacté con él para que viniera a Vincennes, pero él prefirió estar en otro lugar, pues participaba de una especie de movimiento de pensamiento. En general, no se puede considerar como una escuela, sino como una constante, donde compartir de forma común la filosofía francesa, que era a la vez muy contestataria y, en el plano político, muy inquieta por ser múltiple. No se concentraba en el marco de una simple filosofía personal, quizás consagrada a la historia de la filosofía, la lógica, etcétera, sino que reunía a la vez el interés por las cuestiones políticas, ontológicas, de historia, tomas de posición en relación con los problemas de la sociedad, de la psiquiatría, de la psicología y de la sexualidad. Así, el movimiento filosófico encontró algo que yo compararía con la gran época de la filosofía francesa de la Enciclopedia del siglo XVIII, y con el momento en que la filosofía representaba algo entre la universalidad del pensamiento y el compromiso político. Normalmente, por otro lado, la filosofía se ha concentrado en dominios muy parcelarios, extremadamente reservados y especializados.

NP - ¿En todo esto eran ustedes continuadores también de filósofos como Sartre?

RS - Sí, como Sartre, tiene mucha razón. Aunque había diferencias de método y orientación. Era una gran referencia de Deleuze, un trasfondo de este.

Allyn Hardick - En tierras anglosajonas se tiende a etiquetar a toda esta gente como Deleuze, Lyotard y puede ser que el Derrida tardío, bajo la rúbrica del posestructuralismo. Es un término que se utiliza mucho, que da la impresión de ser una pseudorreacción al estructuralismo, y no sé si eso es justo o no, si había un contraestructuralismo como tal en Vincennes.

RS - Hubo momentos, y ha habido algunos muy recientes, en que, efectivamente, juzgábamos en relación con el estructuralismo, en relación con el rechazo del estructuralismo o de la fenomenología. Pienso que esas oposiciones son interesantes para situar la filosofía en la historia en ciertos momentos de luchas, de discusiones. En el entorno de la fenomenología hubo fenomenólogos que continuaron siéndolo y otros que desviaron su atención hacia una especie de teología o de fideísmos, aunque esta es una cuestión superada actualmente y que no tiene demasiada importancia. Pero tiene usted razón, hubo un momento de luchas en relación con el tema del estructuralismo, donde se trataba de la adhesión o no a este. Finalmente, todos esos autores fueron más o menos influidos por el estructuralismo o la fenomenología, salvo Deleuze, quizás. Él siempre se consideró ajeno a la fenomenología, y tengo la impresión de que Châtelet también. No estuvo tan tentado por la fenomenología como Foucault, que la estudió a través de fenomenólogos aplicados, como Binswanger¹⁴ o Lyotard, que escribió un libro sobre la fenomenología.¹⁵

El fundamento de la filosofía

NP - Tras la creación de Vincennes, ¿estaba el Departamento de Filosofía como atrapado por un movimiento? Ha descrito la creación de Vincennes, pero ¿cuál era el fundamento filosófico o la concepción filosófica del Departamento de Filosofía? ¿Cuál era el cimiento de la filosofía? Finalmente, ¿qué era lo que les agrupaba? ¿Cuál era su rizoma?

JIB - Eran todos de izquierdas más o menos, ¿no?

RS - Yo lo entiendo de otra manera, porque había gente que ya estaba profesionalmente asociada a la

categoría "filosofía". Y otra que, sin estar asociada, se adhirió. Pongamos como ejemplo a Bensaïd o a Weber, que no eran filósofos, pero que fueron políticamente incorporados desde la filosofía marxista.

JIB - ¿Y cuál era el territorio ideológico o conceptual? ¿Qué les unía?

RS - Hay dos modos de relación. Por una parte, hubo una movilización por amistad, es decir, que en el avance de Vincennes hubo una constitución de una sociedad de amigos. Por otra, en el reclutamiento universitario y en el oficial, hubo lo que se denomina "la cooptación", una forma algo particular de cohesión de un cuerpo llevada a cabo, claro está, bajo afinidades. La cooptación es algo que mueve a la gente a una atracción por aquel que va a cooptar. Es un fenómeno atractivo. En Vincennes, alguien que fuera antipático y detestado por todo el mundo no hubiera sido cooptado.

En la enseñanza secundaria es distinto. Puede haber un instituto donde haya alguien designado por el ministerio, y aunque esa persona sea detestada y odiada por sus colegas, eso no impedirá que el ministerio designe su entrada. La cooptación no es igual. La cooptación se puede llevar a cabo en el plano de la competencia o en el de la amistad. Nosotros necesitábamos personas competentes en la materia; no personas que nos gustaran en particular. Estábamos obligados a elegirlos. Eran personas que se conocían, que eran amigos entre sí. Y sin embargo eso no dio lugar, lo cual parece curioso, a ninguna crítica exterior, porque en el fondo no había tanto desorden en el medio universitario simpatizante del movimiento del 68. De esta forma seleccionamos: no los elegimos a todos, aunque había puestos muy interesantes para los candidatos de ese movimiento. Y es que, a pesar de todo, era una sociedad de amigos.

JIB - ¿O de egoístas?¹⁶

RS - Vincennes fue fundada básicamente por una sociedad de amigos. Casi se podría llegar a decir de amigos de François Châtelet [risas]. Allí todo el mundo se conocía, salvo alguna rara excepción. Châtelet era también quien conocía a los griegos.

NP - Mirando hacia atrás, ¿qué es lo que queda?

RS - Decir que aquello era una sociedad de amigos, parece un poco escabroso y limitador. Eran amigos que compartían las mismas ideas, filósofos en el sentido amistoso del término. Una sociedad de amigos.

El combate contra la trascendencia

NP - ¿Se considera un filósofo crítico? ¿Deleuze, Châtelet, Lyotard eran filósofos críticos? Me refiero a una forma de hacer filosofía y a si eran críticos con el poder.

RS - ¡Ah! Claro que sí.

NP - ¿Fue Châtelet quien dijo que eran filósofos que podían reunirse en un combate contra la trascendencia o contra todas las trascendencias?

RS - [Risas] No dijimos que reuniéramos a la gente contra la trascendencia. No era un modo particular de relación. Sí que eran amigos, que a su vez eran críticos. Por lo tanto, eran personas críticas en lo más íntimo de sus vidas. Se hablaba mucho en términos de institución. Y era curioso que solo los profesores hubieran estado en la enseñanza secundaria. El resto de los seleccionados no habían sido nunca profesores de educación secundaria. Los que sí habíamos sido profesores: Lyotard, Châtelet, Deleuze, yo mismo, etcétera, estábamos contra la institución de la enseñanza e igualmente contra los partidos. Contra el partido comunista estaliniano y contra el gobierno instituido.

Acción política en la universidad

JIB - ¿En qué acciones políticas participó?

RS - Realmente no eran acciones políticas.

JIB - ¿No fue militante?

RS - Nadie estaba afiliado. Châtelet y yo habíamos estado en el partido comunista antes de los sesenta, en 1955 o 1956, aunque lo abandonamos. Foucault estuvo aproximadamente un año, aunque no lo recuerdo de forma muy precisa. Deleuze nunca estuvo. Y Lyotard fue militante de *Socialismo o Barbarie*.

AH - Sí, con Castoriadis y Claude Lefort.

RS - Por lo tanto, era más contestatario en un principio, pero abandonó. Estaba en contra de la guerra de Argelia y la de Vietnam; estuvo en varias acciones. Después de los años cincuenta nadie más fue miembro de ningún partido. Estaban lo que llamábamos los corpúsculos, es decir, los socialistas, la JCR o la LCR, los maoístas, los movimientos que había entre los estudiantes.

AH - ¿Daniel Bensaïd estaba en la LCR?

NP - Sí, está todavía.

JIB - Y Brossat era maoísta.

RS - En la LCR estaba la gente de la Normal superior, el entorno del grupo de Althusser. Los que participaron en el manuscrito de Marx *Para Marx*,¹⁷ es decir, el Marx de Althusser, Rancière, Badiou y Regnault, quienes se desvincularon o se volvieron a vincular y continuaron en ese círculo. Unos eran profesores, otros no. Rancière había enseñado ya durante algunos años en secundaria, y no sé si Badiou también.

AH - Leí una entrevista en la que decía que había estado en Reims. Antes del 68, estaba en Reims, cuando el levantamiento de mayo.

RS - Había muchos jóvenes que no se habían dedicado a la enseñanza como Weber, por ejemplo, y Bensaïd. Pero ellos eran diplomados en sociología o historia. No eran típicamente filósofos, pero fueron elegidos. De tal modo que en este departamento hubo como asistentes o encargados de curso algunas personas que no tenían formación filosófica o que no poseían diplomas de filosofía.

NP - Tuvo que ser genial. Tuvo que estar bien.

RS - ¿Usted cree?

NP - Sí.

RS - Hubo una especie de gran apertura.

NP - Actualmente ya no existe, ¿verdad?

RS - Ya no es posible, pero entonces lo fue, aunque podríamos decir que solo por un instante. En el momento de la formación, se bloqueó rápidamente y de forma considerable la apertura. No obstante, quedó un poco abierta en Filosofía, porque la filosofía había quedado desacreditada desde el punto de vista institucional, dado el retraso en los diplomas nacionales. Hubo mucha gente que no quiso optar por los puestos, de manera que se quedó un poco instalada en la filosofía. Observaron desde la lejanía, sin comprometerse demasiado. Más tarde, en Saint-Denis, fue cuando se normalizó. Hubo personas que tuvieron ventajas a la hora pedir puestos en París VIII. Pero hubo un momento en el que estábamos como en una ciudad sitiada. Estábamos allí, pero no había mucha demanda. No venía nadie. Sí que

había gente que frecuentaba la Universidad, pero no había mucha que pidiera venir para participar en realidad. Aún así, se animó sobre todo en ese momento por la notoriedad de los cursos de Deleuze y de Lyotard (principalmente los de Lyotard movían a mucha gente). Yo nunca entré, pero se podían ver pases de tesis, porque había todavía tesis universitarias, de gente que las había depositado o de la lista de lo que llamábamos los UV concedidos. Creo que hubo poca gente; en los seminarios también pasaba. No eran seminarios, sino cursos, y en el de Deleuze había poca gente que pidiera diplomas. Yo tenía muchos oyentes, un gentío, centenares que pedían tener diplomas sin venir, porque sabían que yo no pedía nada de nada. Solo la gente que estaba interesada en escucharme no pedía nada, porque no les hacía falta. Pero había gente que, aun haciéndoles falta, iban a otro lugar a pedirlo.

JIB - Ustedes enseñaron a muchas personas que se convirtieron en filósofos sin diplomas.

AH - Puede ser que les diera igual tenerlos o no. De hecho, el verdadero filósofo es aquel barbudo que camina y que piensa sin más.

JIB - Como los peripatéticos.

RS - Los diplomas eran un poco parecidos a los de hoy día. Su codificación daba ventajas, pero era bajo la forma de UV, de tal manera que había que tener no sé cuantos, 30 UV o más. Había gente a la que le firmamos, gente a la que conocíamos, pero muchas veces firmábamos UV a gente que no conocíamos de nada. De todas formas esto sigue haciéndose actualmente. En Vincennes cabe destacar la particularidad de que en filosofía había gente que venía sin necesidad de pedir ningún diploma, que no tenía interés alguno por un diploma.

JIB - Eso pasa todavía.

RS - En ese departamento, sí. Puede que más en Filosofía que en cualquier otro lugar. En otros lugares no tenía nada que ver, pero en filosofía la gente venía porque le interesaba, y de ningún modo para adquirir un diploma.

JIB - Por placer.

RS - Eso es lo que, por otra parte, permitió funcionar al Departamento. La gente venía buscando un lugar distinto. Tal vez porque en otros sitios había menos distracciones. O porque allí había más vida interna.

Durante un cierto tiempo vino mucha gente a la Universidad de Vincennes, quizás por estar en un bosque. En el césped ocurrían intercambios. Es verdad que había camellos, que había mucho consumo de hachís, y seguramente de otras cosas mucho más peligrosas, que había coqueteo, sexo. Fue un verdadero lugar de vida, de reencuentros, que ya no existe actualmente. Yo veo otras universidades en Provence que están siniestramente vacías. O la Universidad Tolbiac, que es totalmente siniestra. Algo espantoso. Una especie de patio trasero de una prisión. [Risas] Mientras que en Vincennes algo respondió retomando el nombre de "utopía". Podríamos decir exactamente que fue un lugar utópico. Un lugar utópico o una especie de "comunidad perdida", como dice Blanchot.

Todos - Inconfesable.

RS - Sí, inconfesable, eso es.

El fin de la gratuidad

AH - Sería interesante reflexionar sobre cierta idea que usted apuntó y sobre la que Deleuze dice más o menos lo mismo. Usted dijo que Vincennes era una comunidad de gente que estaba de acuerdo en un mismo plano, aunque es imposible estar de acuerdo en el concreto plano filosófico donde no hay nadie que esté absolutamente de acuerdo en todo. Pero había un pacto sobre la misma base o principio de que todo el mundo estaba de acuerdo y que había una especie de vida filosófica. Pienso, de una manera un poco romántica, que vivir la filosofía es "ser" en el seno de la filosofía, en la vida cotidiana. Pero me da la impresión de que ahora reina esa especie de filosofía de 9 a 4 o de 9 a 5, de filosofía como profesión, como algo que guardamos para el final del día. ¿Qué hace que ya no queden generaciones con el sentimiento generalizado de que se puede hacer filosofía toda una vida? ¿Qué se ha perdido, que impide que haya gente abierta a pensar que la filosofía pueda ocupar toda una vida, y sea una atmósfera donde podamos habitar en permanencia?

NP - Antes se respiraba esa especie de gratuidad que usted comentaba.

RS - Sí, es cierto que se ha perdido esa gratuidad. Pienso que también procede de una profunda modificación que hemos llevado a cabo en la percepción del empleo. Habría que verificarlo en las estadísticas y los periódicos, en las páginas de economía social. Yo tengo la honesta impresión de que la gran sub-

da del paro, la acentuación de licenciados en paro, no empezó del todo en los años de la fundación de Vincennes. No se trataba de buscar trabajo, sino de sabotear el trabajo. El trabajo no estaba únicamente consagrado a los burgueses, a lo que llamábamos los hijos de la burguesía. También había gente que tenía otros trabajos y venían siendo trabajadores. Pero no había esa angustia de no poder tener una situación estable y de no saber cómo ganarse la vida. No se había instalado todavía esta dinámica. Y, si pensamos en ello –intento buscar en mis recuerdos– había en torno a mí jóvenes chicos y chicas que buscaban trabajar y situarse. Pero no había una relación con el trabajo, el empleo y la formación como ahora. Fue después cuando estas cosas se determinaron muy rápidamente y se reforzaron de la misma manera que la psicosis por la seguridad, que estaba subyacente y que a pesar de todo ya había sido formulada. Creo que fue un ministro el que lanzó una expresión acerca de la inseguridad, aunque no era lo que predominaba. La búsqueda de empleo, el miedo al paro, no eran cosas predominantes. Incluso las teorías sobre la sociedad central, sobre un mundo sin trabajo, son teorías desarrolladas en ese momento, y estaban bien fundadas sobre una lógica de la producción, una lógica del ahorro del trabajo humano en razón del desarrollo industrial, aunque hubieran sido desviadas y transformadas en esta situación económica y social actual. Y todo eso permitió ideas y modos de vida, de desarrollo, diferentes.

Notas

1. Filósofo español que cursó estudios en la Universidad de París VIII, especialista en la obra del pensador alemán Max Stirner y en la de los posmodernos franceses (Deleuze, Guattari, Foucault, Derrida, etc.). Es investigador de las teorías de género, en especial de la teoría *queer* y de la estética de la *performance* feminista, en concreto del trabajo de la artista francesa Orlan, paradigma de una estética del sacrificio y de la identidad contemporánea.

2. Filósofa francesa especialista en el pensador francés François Châtelet.

3. Filósofo americano que estudió en París VIII.

4. Poeta francés especialista en la filósofa francesa Simone Weil. Ha publicado algunos fragmentos de una colección de poemas propios en la revista *Chimères*, creada por Deleuze y Guattari, y en la cual escribe habitualmente René Schérer.

5. Arion Lothar Kelkel y René Schérer, ed.: *Edmund Husserl, sa vie et son œuvre*, Presses Universitaires de France, 1964.

6. Se refiere a que las instituciones sufrieron un proceso de tranquilidad o relajación frente a los movimientos sociales universitarios subversivos, quizás incluso de asimilación del potencial subversivo intelectual de la sociedad francesa.

7. Aquí el tono es irónico, como burlándose de la institución y enfatizando esta ironía hablando en castellano.

8. Penúltimo año de carrera; en Francia, también se obtiene título a los tres años de carrera universitaria.

9. Equivalente a la licenciatura en España.

10. Jean Noël Dardes era un filósofo izquierdista de Mayo del 68, hijo del general Dardes. Dio un curso en Vincennes durante un breve periodo, y René Schérer lo conoció allí.

11. Comunista marxista-leninista (maoísta). Al comienzo del mayo del 68, estaba en un tratamiento de sueño inducido. Escribió un libro muy importante después de trabajar en Citroën: *L'Établi*, publicado en 1978 en Gallimard. Además, acompañó a Miguel Arraes (antiguo gobernador de Pernambuco) a Brasil, de tal modo que pudo retratar a los trabajadores agrícolas brasileños que sobreviven gracias a la caña de azúcar describiendo su trabajo en la investigación *El azúcar y el hambre*.

12. François Châtelet, *Les années de démolition*, Hallier, París, 1975.

13. Unidades de valor del sistema de créditos en la Universidad de Vincennes durante los años setenta.

14. Psiquiatra suizo, uno de los iniciadores de la psicología existencial. Estudió bajo la tutela de Carl Jung, Eugen Bleuler y Sigmund Freud. Con este último mantuvo una gran amistad hasta su muerte, en 1939. Michel Foucault tradujo y escribió la introducción a su texto *Sueños y existencia*. Ejerció una notable influencia sobre el existencialismo de Jean-Paul Sartre y Martin Heidegger.

15. J. F. Lyotard, *La phénoménologie*, PUF (Col. Que sais-je?), París, 1954. [Trad. esp. de Aida Aisenson Kogan, *La fenomenología*, Paidós, Barcelona, 1989].

16. Me refiero al individuo stirneriano que es definido por Max Stirner en *El único y su propiedad* como un egoísta, y a la asociación de individuos que este autor exponía a modo de comuna anarquista.

17. Louis Althusser, *Pour Marx*, prólogo de Étienne Balibar, François Maspero, París, 1965.

La emancipación pasa por una mirada del espectador que no sea la programada. Entrevista a Jacques Rancière*

AMADOR FERNÁNDEZ-SAVATER

Alejado de las arenas mediáticas y partidistas, Jacques Rancière desarrolla un trabajo profundamente original y de largo recorrido sobre la idea de emancipación, que pasa por la estética, la política, la educación o la historia. Los libros de Jacques Rancière han acicateado siempre a quienes querían pensar de otro modo el arte o la política. Pero ahora se percibe un silencio incómodo en torno a *El espectador emancipado*, su último libro publicado en castellano (Ellago ediciones). Rancière toca ahí una llaga: la creencia en la desigualdad entre los que saben y los que no, entre los capaces y los incapaces, que atraviesa el arte político y el pensamiento crítico.

Amador Fernández-Savater - Desde Brecht a Debord, pasando por Artaud, Meyerhold o Piscator, detecta usted en el arte político una cierta denigración de la posición del espectador. ¿En qué consiste, en qué presupuestos se basa? Y por el contrario, ¿cuál sería su idea de un espectador emancipado?

Jacques Rancière - Hay varios motivos que se mezclan. Por ejemplo, está la oposición marxista entre interpretar el mundo y transformarlo. Pero Brecht o Piscator son bien conscientes de que el marxismo también es una interpretación del mundo, que se preocupa por fundar la acción sobre esa interpretación. O está también la gran voluntad artística de comienzos del siglo XX: la de un arte que crea directamente formas de vida. Pero esta no conlleva en sí misma una depreciación de la mirada, ni tampoco del espectador. Pensemos por ejemplo en el cine-ojo de Dziga Vertov. Por tanto, hay algo que se remonta más lejos en esta depreciación del espectador: hasta la denuncia platónica de la mimesis, la oposición entre el hombre de la caverna víctima de las apariencias y el sabio que contempla la verdad. Platón oponía a la pasividad del teatro el coro ciudadano, la ciudad en acto, cantando y danzando su propia unidad. La exigencia de abolición de la distancia espectadora, muy típica de los hombres de teatro militantes, y el pensamiento marxista de la ideología que sostiene su proyecto político, tienen en común ese fondo platónico no criticado. Frente a ello, no se trata de emancipar al espectador, sino de reconocer su actividad de interpretación activa. De hecho, es más bien a los intelectuales y a los artistas a los que

habría que emancipar en primer lugar, liberándolos de la creencia en la desigualdad en nombre de la cual se atribuyen la misión de instruir y hacer activos a los espectadores ignorantes y pasivos.

AFS - Guy Debord denunciaba que la dimensión común del mundo se construye hoy a través de lo que miramos a la vez (cada uno pasivamente y por separado) y ya no de lo que hacemos activamente juntos: el espectáculo. Sin embargo, usted llega a decir que la “crítica del espectáculo [y de la mercancía] se ha convertido en la ideología dominante”, ¿cómo es posible?

JR - Debord ha construido su noción de espectáculo cruzando dos ideas: la denuncia platónica del habitante de la caverna inmóvil en su silla y fascinado por las imágenes, mientras que un manipulador tira de los hilos a su espalda; y el pensamiento romántico de la comunidad separada de sí misma, a partir del cual Feuerbach pensó la alienación del hombre separado de su esencia y Marx, la alienación del trabajador que veía el producto de su actividad alzarse frente a él como un mundo extraño y hostil. La primera inspiración siempre fue muy fuerte en Debord. Y con el hundimiento de las esperanzas revolucionarias, se volvió predominante. La idea misma del mundo objetivo como producto de la desposesión de la actividad de los trabajadores se olvidó. Y ya solo quedó el estereotipo del espectador pasivo, transformado más tarde por los arrepentidos del marxismo en característica del “individuo democrático”. La crítica del espectáculo se ha asimilado entonces a la crítica de los *media*, es decir, a la idea complaciente que quienes se tienen a sí mismos por “intelectuales” se hacen de unas masas pasivas ante el desbocamiento de los mensajes y las imágenes.

AFS - ¿Es por las mismas o parecidas razones por las que afirma usted que el pensamiento crítico se ha metido hoy en un verdadero callejón sin salida, se ha dejado ganar por el nihilismo?

JR - El devenir del situacionismo forma parte efectivamente de una involución mucho más global de la tradición crítica. Esta se ha atribuido la tarea de desvelar los mecanismos de la dominación, las seduc-

ciones engañosas de la mercancía y las ilusiones del espectáculo, con el fin de suministrar armas contra el sistema de explotación. Esa pretensión ya es en sí misma dudosa, porque está fundada sobre la suposición de que el consentimiento a la dominación reposa sobre la ignorancia de las leyes de su funcionamiento. Pero en el pasado se basaba en todo caso en la idea de una realidad distinta del reino de las apariencias mercantiles y espectaculares, y de la existencia de una fuerza militante capaz de subvertir ese reino. Hoy en día, quienes retoman esos temas han renunciado a la idea de que hay un mundo real detrás de las apariencias y también a la esperanza en una transformación revolucionaria. Así que estos temas funcionan simplemente para explicar por qué la dominación es inevitable y toda rebelión es vana, si no culpable. La creencia en la desigualdad incluida en la proposición de que la emancipación pasa por el saber aparece entonces al desnudo.

AFS - Lo que usted afirma en el libro sobre la capacidad activa del espectador en relación sobre todo al teatro, ¿se podría aplicar igualmente al espectador de televisión, por ejemplo?

JR - Ciertamente. No hay ninguna razón para suponer al espectador de televisión como una víctima invadida e inundada por las imágenes que desfilan ante él. Tampoco hay razón para suponerle una lucidez particular. Es suficiente reconocer que quienes están frente a una pantalla no son animales de laboratorio sometidos a descargas de estímulos. No cesan de juzgar –explícita o implícitamente, con más o menos resignación o combatividad– las imágenes y los comentarios que desfilan ante ellos.

AFS - Señala usted que la crítica de la “inflación” o la “invasión” de las imágenes tiene un fondo y un origen reaccionario en los discursos elitistas del siglo XIX. Pero, ¿cómo pensamos entonces los problemas de la atención en una atmósfera sobreestimulada, esa sensación tan común y extendida de que “no tenemos tiempo” para elaborar los mil estímulos que recibimos?

JR - Esta pregunta presupone ya de hecho la respuesta por el uso mismo del término “estímulos” que reconduce al espectador o al oyente a esa situación de un animal de laboratorio que reacciona a los estímulos. Pero los “estímulos” en cuestión son de hecho palabras, imágenes o espectáculos que los individuos reciben, admiran o rechazan, y juzgan como tales. En el siglo XIX, no había ni radio, ni tele, ni Internet y sin embargo el discurso sobre el indivi-

duo desbordado por los estímulos era exactamente el mismo. Lo que este discurso expresa en primer lugar es un juicio sobre la ignorancia y la estupidez de las masas. Y ese juicio traduce en realidad el temor a que las masas no se vuelvan demasiado sabias o demasiado inteligentes. Siempre hay demasiados “estímulos” para quienes pretenden que la gente se quede en su lugar, demasiados saberes divulgados para quienes quieren reservarse su privilegio. Observemos hoy las furiosas campañas contra Internet: la puesta a disposición de cualquiera de un saber enciclopédico da lugar a la gran lamentación sobre el océano de estímulos que ahoga a los pobres cretinos de los usuarios de la red. Sin duda no tenemos tiempo de asimilar todo ese saber, pero hace medio siglo tampoco había tiempo para asimilar una centésima parte.

AFS - Según usted, ¿qué vuelve política a una imagen?

JR - No hay criterio que haga política a una imagen. Las imágenes pueden traducir intenciones políticas, pueden ilustrar las categorías o reproducir los modos de representación instituidos; o también pueden, por el contrario, desdibujarlos o subvertirlos. Pero no hay que pensar ese efecto en los términos de la mimesis, es decir, en los términos de la buena o la mala imagen que se da del trabajador, de la mujer, del negro, etc. Una imagen nunca va sola, ni simplemente reenvía a un imaginario colectivo pensado como reserva de imágenes. Una imagen forma parte de un dispositivo de visibilidad: un juego de relaciones entre lo visible, lo decible y lo pensable. Ese juego de relaciones dibuja por sí mismo una cierta distribución de las capacidades. Hacer una imagen es siempre al mismo tiempo decidir sobre la capacidad de los que la mirarán. Hay quien se decide por la incapacidad del espectador, bien sea reproduciendo los estereotipos existentes, bien sea reproduciendo las formas estereotipadas de la crítica a los estereotipos. Y hay quien se decide por la capacidad, por suponer a los espectadores la capacidad de percibir la complejidad del dispositivo que proponen y dejarles libres para construir por sí mismos el modo de visión y de inteligibilidad que supone el mutismo de la imagen. La emancipación pasa por una mirada del espectador que no sea la programada.

AFS - Retomando el consejo de Benjamin, toda una corriente del arte político ha ido durante el siglo XX más allá del problema del contenido o el mensaje, ensayando formas cooperativas y horizontales de hacer (que cuestionan las divisiones director-técnico, por ejemplo), creando nuevos circuitos para la

circulación de las obras, convirtiéndose incluso en recurso activo de debate público, vínculo político u organización. Pienso por ejemplo en el cine realizado en torno a Mayo del 68 (sobre todo los Grupos Medvedkine, pero también Arc, Vertov, etc.) que inspiró aquella famosa frase de Godard: “no se trata de hacer cine político, sino de hacerlo políticamente”. ¿Le parecen relevantes estas cuestiones de la factura colectiva, la importancia concedida al proceso y no solo al resultado, el desarrollo de circuitos alternativos, el desdibujamiento de la autoría y el carácter útil (que no utilitario) de la obra en que ha insistido tanto parte del arte político durante el siglo XX? ¿Representan para usted una ampliación del significado político de una obra?

JR - Sí. Hay que salir de la visión que juzga el valor político de las obras individuales según las formas de la conciencia y el afecto que transmiten, es decir, según el modelo crítico que asocia la competencia del crítico de arte a la del representante de la vanguardia política. El arte participa de la política de muchas maneras: por la manera en que construye formas de visibilidad y de decibilidad, por la manera en que transforma la práctica de los artistas, por la manera en que propone medios de expresión y acción a quienes estaban desprovistos de ellos, etc. Lo que es políticamente relevante no son las obras, sino la ampliación de las capacidades ofrecidas a todos y a todas de construir de otro modo su mundo sensible. A menudo se ha privilegiado tal o cual aspecto limitado de esa ampliación: el gran arte “cercano” al pueblo, la transformación de las obras en acciones o situaciones, la colectivización del trabajo del autor, etc. Pero hay que pensar mucho más ampliamente el difuminado de las oposiciones entre regímenes de experiencia. Lo que me parece más interesante en Benjamin es la idea de que el cine se dirige a un nuevo tipo de “expertos”; a una idea nueva de la capacidad de juzgar.

AFS - Otra importante corriente de la tradición crítica (donde “tal vez” podríamos incluir algunos nombres como Dadá, la IS, el Living Theatre, los Yippies, Reclaim The Streets o Tiqqun) entiende que la emancipación pasa sobre todo por, simplificando mucho, la intensificación de la vida (de los cuerpos, de las formas de vida, de los mundos sensibles). Así, de alguna manera, la obra debe abolirse en el gesto, el producto en el proceso vital, el teatro en acción directa. Sin embargo, para usted la emancipación es más un desdoblamiento que una intensificación. De ahí la afinidad que señala entre política y literatura. ¿Es así? ¿Podría explicarnos mejor su posición a partir de ese contraste?

JR - Los ejemplos que cita no son equivalentes. Pero en todo caso, podemos considerarlos a todos más o menos marcados por una cierta idea de la acción directa. Pero esa acción directa se piensa ella misma según dos modelos que divergen: uno es el del gesto radical de separación que sospecha de todas las propuestas de vida existentes como cómplices de la dominación; el otro toma por el contrario del catálogo existente de proposiciones de vida un modelo vitalista de intensificación de la vida, de los cuerpos y de la comunidad. Dicho esto, pienso efectivamente que la emancipación no es una intensificación de la vida. La emancipación social ha sido una respuesta a la oposición misma entre dos modos de vida: la vida supuestamente libre de los “hombres ociosos” y la vida “desnuda” de los que estaban obligados al trabajo y la reproducción. La emancipación social fue la obra de hombres y mujeres deseosos de romper con la vida ligada a su condición. Por esa razón, la capacidad de no hacer nada, la capacidad de contemplar en lugar de actuar, tan estigmatizadas por una cierta tradición “progresista”, han sido elementos esenciales en la idea y la práctica de la emancipación. He tratado de mostrar cómo la literatura novelesca moderna daba testimonio de esa escisión de la vida: el héroe por excelencia del ascenso plebeyo en el orden social, el Julien Sorel de *Rojo y negro*, no encuentra la felicidad más que en el tiempo detenido de la prisión. Y es la estructura misma de la ficción la que, con él, comienza a marcar esa escisión interna de la experiencia plebeya.

AFS - Tal vez las dos corrientes antes citadas coincidirían en su crítica del museo como lugar de fijación de la producción estética en un espacio separado de cualquier forma de vida, de cualquier *uso*, que instala la contemplación inconsecuente como único modo de relación con la obra, algo completamente compatible con la operatoria mercantil: indiferencia hacia las formas de vida, traducción de cualquier experiencia en operaciones de compraventa. Quizá esto pueda ayudar a explicar la difícil relación entre el museo y los movimientos sociales: hay la impresión de que en el museo *no pasa nada* y por eso se buscan otros contextos de intervención/exposición más específicos. Por el contrario, su reflexión sobre el museo, tan distinta, llama polémicamente la atención y quizá podría ser útil para repensar de nuevo esa relación entre arte, política y museo.

JR - Cuando decimos que el museo separa el arte de la vida, la primera cuestión a plantearse es: ¿de qué vida? El nacimiento de los museos de arte en el siglo XIX separó, de hecho, las obras de arte de la

vida a la que estaban ligadas, es decir, las separó de su función de ilustraciones de la religión, de signos de la grandeza de los príncipes o de decorado de la vida aristocrática. El museo construye un espacio de indiferencia hacia esas funciones sociales jerarquizadas. Pone todas las obras en igualdad, sea cual sea la dignidad de su objeto, y las ofrece a un espectador que es cualquiera. Es una actitud totalmente superficial identificar esa indiferencia con la indiferencia monetaria. La ley del mercado no es una ley de indiferencia, sino una ley de apropiación y exclusión. La igualdad de las obras en el museo no es seguramente la revolución. Pero la mirada del espectador anónimo formó parte en el pasado de esa conmoción de las lógicas sensibles que quebró la distribución ancestral que hacía coincidir las formas de experiencia sensibles de los dominados con la condición social a la que estaban destinados. Esa confusión de los dominios y de las formas de experiencia funciona distinto hoy en día, cuando vemos a los lugares del arte servir a menudo a modos de presentación sensible y a formas de circulación de la información alternativas con respecto a las dominantes. Pero en todo caso, la extra-territorialidad del museo implica también un desplazamiento posible con respecto a las lógicas sensibles dominantes. Por supuesto, esa distancia no funciona sin tensiones, como es el caso de los museos implantados en viejos espacios industriales vacíos o en barrios en “rehabilitación” y que se esfuerzan en echar luz sobre las contradicciones sociales que presiden su instalación, mientras que las estrategias dominantes hacen de ellos instrumentos de “gentrificación”.

AFS - Siguió atentamente el movimiento de los “intermitentes del espectáculo”. En la onda de Toni Negri, hubo quien vio en esa lucha el punto de cruce conflictivo entre arte y producción: aquí el arte mostraba el nuevo paradigma biopolítico de la producción (tendencialmente inmaterial; el cuerpo como máquina donde se inscriben arte y producción; la vida puesta a trabajar, etc.) y, por ello, una lucha “ejemplar” y “universal” en tanto que revelaría las posibilidades de liberación de la creatividad general del aparato capitalista que la captura. Imagino que su punto de vista es muy distinto. ¿Por qué le interesó el movimiento de los “intermitentes”, qué potencialidades le vio, qué se estaba jugando ahí para usted?

JR - Sí, son dos visiones completamente diferentes de la cuestión de la subjetividad. Lo que para mí es importante en este caso no es la idea de la constitución de una nueva subjetividad global –posmoderna o posfordista, y que está más allá de las antiguas di-

visiones entre saber y trabajo, producción y afecto, tiempo de trabajo y tiempo libre–, sino la idea y la realidad misma de la intermitencia como intervalo. Para mí, una forma de subjetivación es siempre una manera de ocupar un intervalo entre dos identidades. Está, por tanto, vinculada siempre a una suspensión de las lógicas globales y de la temporalidad dominante. Y esto es lo que está en juego en la cuestión de los “intermitentes”. Los “intermitentes” funcionan como revelador de una sociedad marcada, cada vez más, por el trabajo a tiempo parcial, las alternancias entre el trabajo y el paro, o el trabajo y los estudios, la distancia entre las cualificaciones de los individuos y las tareas que efectúan, etc. Todo ello implica el incremento de la participación en modos de experiencia heterogéneos. Y creo que es de esa heterogeneidad de las experiencias de donde nacen las líneas de fuga y las posibilidades de subjetivación que interrumpen el tiempo de la dominación.

AFS - ¿Podría explicarnos qué significa para usted que la emancipación en el campo del arte pasa por que el autor “no quiera ser dueño del efecto”? ¿Podría ponernos algún ejemplo de obra contemporánea que le haya parecido interesante en ese sentido?

JR - Quisiera subrayar en primer lugar que no se trata, por mi parte, de un requerimiento paradójico dirigido a los artistas, sino simplemente del reconocimiento de un hecho: el efecto de una obra –ya sea el placer del espectador, el sentimiento de belleza que siente o una toma de conciencia política– no pertenece a quien la crea. Producir una obra no es producir su efecto. La debilidad de muchas instalaciones con voluntad política es partir del efecto a producir y suponerlo realizado por el volumen mismo ocupado en el espacio. La emancipación comienza asumiendo el riesgo de la separación. Y, por supuesto, la separación entre la voluntad realizada en la obra y su efecto sobre los espectadores pasa también por las condiciones de exposición o de la distribución. Tomemos el ejemplo de las películas realizadas por Pedro Costa con los habitantes del barrio chabolista de Fontainhas en la periferia de Lisboa. Ahí se da una voluntad política de testimoniar sobre la realidad de una situación de desposesión. También la práctica de hacer una película con los habitantes, incluyendo a aquellos cuyo comportamiento frente a la cámara es imprevisible. Hay dos grandes tomas de posición estéticas: una es desdibujar la división entre la ficción y el documental; la otra es filmar, no la miseria de la gente, sino la riqueza sensible de su decorado bajo la luz y la riqueza de su experiencia de vida, con el fin de restituirla. Pero en definitiva, una película si-

que siendo una proyección de sombras; y el mismo tiempo que se ha pasado restituyendo esa riqueza de los pobres compone películas que el sistema de distribución clasifica como filmes estetizantes para estetas, redirigiéndolas al infierno de los festivales y los museos. Esto crea una gran separación difícil de asumir y que Pedro Costa asume sin embargo.

* Versión completa de la entrevista con Jacques Rancière aparecida el sábado 15 de mayo de 2010 en *Público*. Tomás González y Jordi Carmona me ayudaron con la traducción y la edición.

El ignorante del maestro: sobre ignorancia y emancipación

MANUEL ASENSI PÉREZ

I El análisis que sigue está contenido en esa aventura que vive Don Quijote cuando al salir de una venta se dirige hacia un bosque atraído por unas “voces delicadas”. El hidalgo descubre que tales voces pertenecen a un muchacho que está atado a una encina y a quien “un labrador de buen talle” le está dando unos azotes con un cinturón de cuero. Al ver el espectáculo, Don Quijote recrimina al labrador por su cobarde acción, no atiende a las razones que este le da para justificarla, y le habla de esta manera: “Por el sol que nos alumbra que estoy por pasaros de parte a parte con esta lanza. Pagadle luego sin más réplica; si no, por el Dios que nos rige que os concluya y aniquile en este punto. Desatadlo luego.” El labrador, amedrentado por la amenaza del estrafulario caballero, desata al muchacho, pero le pide que este le acompañe a su casa para poder pagar al niño lo que Don Quijote le ha ordenado.

De nada sirven las protestas del azotado porque Don Quijote está convencido de que nadie que le haga un juramento va a faltar a él. Satisfecho por su hazaña sigue su camino, pero en cuanto se da la vuelta, el labrador vuelve a atar al muchacho “donde le dio tantos azotes, que le dejó por muerto”. Sin duda, la intención de Don Quijote era liberar y emancipar al joven azotado, pero debido a su ceguera, provocada por los libros de caballería, lo único que consigue es que el castigo se redoble.

Algo semejante le ocurre a Jacques Rancière en su libro *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*,² quien tratando de emancipar a los estudiantes en razón de su igualdad esencial, los ata aún más a las cadenas de un sistema inmisericorde y aumenta su castigo. Este es el argumento que se va a defender aquí, no a través de una discusión con Rancière, sino mediante un análisis en el que se pongan de relieve las inconsistencias del silogismo o de los silogismos que plantea en su libro, las contradicciones que se agazapan en la arquitectura de su discurso. Con ello no haremos más que seguir el consejo del propio Rancière, que nos hace la siguiente advertencia: “Oíd bien todo lo que hay en este silogismo” (pp. 70, 57).³

En una primera aproximación, se podría decir que mi lectura sigue un modelo deconstructivo, si no fuera porque más que de deconstruir su ensayo se trata de sabotearlo según unos principios que quedaron expuestos en un ensayo al que me permito referir al

lector.⁴ Para tal fin, vamos a tomar como objetivo de lectura pormenorizada la primera de las lecciones, el primer capítulo, del libro de Rancière, que lleva el título de “Una aventura intelectual”.⁵ La razón de ello es que en dicho primer capítulo se sientan las bases de la tesis general desarrollada a lo largo de todo el libro. En este sentido, ese capítulo constituye su piedra angular, y por ello le prestamos una atención especial. La pregunta que enmarca todo el análisis es la misma que se hace Rancière: ¿cuál es la estrategia educativa que puede lograr una mayor emancipación de los alumnos y alumnas?

El protagonista al que el libro se refiere una y otra vez es Joseph Jacotot, lector de literatura francesa, cuya anécdota en calidad de profesor al frente de un grupo de alumnos holandeses que nada sabían de francés, se convierte en el punto de referencia de todos los argumentos que vendrán a continuación. Si alguien se preguntara sobre qué base empírica descansan tales argumentos, la respuesta sería sin duda que descansan en esa anécdota vivida por Jacotot. La audacia de la empresa de este pedagogo crece cuando descubrimos que no solo los alumnos ignoraban la lengua del maestro, el francés, sino que, además, el maestro ignoraba la lengua de sus alumnos, el holandés.

La estupefacción salta a la vista: ¿cómo iba Jacotot a enseñar nada a esos alumnos si ni siquiera compartían un código de comunicación? “No existía pues un punto de referencia lingüístico mediante el cual pudiera instruirles *en lo que le pedían*” [la cursiva es mía] (p. 10).⁶ No sabemos con exactitud qué materia podía enseñarles y querían ellos que les enseñara, nada se nos dice de ello. Como desde el primer momento se nos ha informado de que Jacotot era lector de literatura francesa, podemos presumir que era esa materia el objetivo de su educación. Fuera cual fuera, la cuestión es que había una condición preliminar sin la que cualquier enseñanza se hacía imposible: dominar una misma lengua.

La suerte quiso que se publicara en Bruselas una edición bilingüe de la novela de Fénelon *Las aventuras de Telémaco* (1699), bilingüe por cuanto se editaron conjuntamente la versión francesa y su traducción al holandés. En ningún momento se menciona el nombre del traductor, la única alusión a su figura es ese momento en que Rancière se refiere a la inteligencia de Fénelon y a “la del traductor” (p. 18). Nombre, pues, anónimo, siguiendo la pauta de acuerdo

con la cual el traductor es tan transparente que no se ve, ni falta que le hace. Más adelante tendremos ocasión de preguntar acerca de las razones de este y otros silencios. Por el momento, baste señalar que Rancière no considera necesario dar en ese momento más información relativa a la obra de Fénelon ni a su traducción. Sí que narra, sin embargo, cómo Jacotot hizo enviar el libro a los estudiantes y, a través de un intérprete, les requirió para que aprendieran el francés a través de la traducción. Después “les hizo repetir una y otra vez lo que habían aprendido” (p. 10).⁷ Y la sorpresa, la epifanía del suceso azaroso, citando a Félix y Victor Ratier: “Cuál no fue su sorpresa al descubrir que sus alumnos, *entregados a sí mismos*, habían realizado este difícil paso tan bien como lo habrían hecho muchos franceses” [la cursiva es mía] (p. 10).⁸

¿Qué consecuencias se pueden extraer de esa experiencia en la que unos alumnos han llegado a aprender por sí mismos el francés, tan bien como cualquier otro ciudadano francés? La siguiente: que para aprender francés no les hacía ninguna falta la presencia de un maestro como Jacotot; que, en realidad, no les hacía falta ningún maestro que tuviera una gran competencia en la lengua francesa. Y esta otra: esos estudiantes han aprendido por sí mismos, lo cual significa que cualquier persona puede aprender cualquier materia al margen de otro que tenga conocimientos especializados en dicha materia.

Ahí se dibuja una clara oposición, la que se da entre un aprendizaje por sí mismo y un aprendizaje basado en la transmisión del conocimiento desde el maestro al discípulo, en la explicación. Expresada gráficamente mediante una barra: Aprender por sí mismo/aprender gracias a la explicación de otro.

Si escribimos la A de “Aprender por sí mismo” en mayúscula y la “a” de “aprender gracias a la explicación del otro” en minúscula, es para indicar que nos encontramos ante una oposición binaria jerárquica en la que los dos términos están no solo opuestos, sino que mantienen una relación de jerarquía. En este contexto la expresión de la izquierda es presentada como superior a la de la derecha.⁹

Hasta aquellos momentos, Jacotot había estado convencido de que “el acto esencial del maestro era *explicar* [...], transmitir conocimientos y formar los espíritus, conduciéndolos, según un orden progresivo, de lo más simple a lo más complejo” [la cursiva es de Rancière] (p. 11).¹⁰ Si Rancière escribe el verbo “explicar” en cursiva es debido a la importancia que reviste en su argumentación. De hecho, desde ese momento todo su ataque se vuelca en contra de la “explicación” entendida como la supuesta actividad esencial del maestro. Su insistencia en que los

alumnos de Jacotot aprendieron solos, al margen de cualquier explicación que este les hubiera podido dar, empieza a perfilarse. Cuando dice que ellos solos aprendieron francés, ¿a qué se refiere? En este punto se muestra muy claro:

Ellos solos buscaron las palabras francesas que correspondían a las palabras que conocían y las justificaciones de sus desinencias. Ellos solos aprendieron cómo combinarlas para hacer, en su momento, oraciones francesas: frases cuya ortografía y gramática eran cada vez más exactas a medida que avanzaban en el libro (p. 12).¹¹

Dicho de otro modo: aprendieron por sí mismos el nivel semántico (correspondencia entre el sentido de las palabras holandesas y francesas), el nivel morfológico (las desinencias) y el nivel sintáctico (generación de frases en francés). Teniendo en cuenta que lo único con lo que contaban era un texto escrito, es lógico que llegaran a aprender todo lo que de la grafía se puede extraer, y poco o nada en cuanto a la fonética se refiere. Ya el propio Saussure nos recordaba que “la lengua posee, por tanto, una tradición oral independiente de la escritura, y fijada de otro modo”,¹² y dedica todo un apartado a las causas del desacuerdo entre la grafía y la pronunciación.¹³ Tal y como Jacques Derrida mostró en su ensayo *Linguistique et grammatologie*,¹⁴ Saussure nos advierte, dentro de una tradición occidental constante que se remonta a Platón, sobre los peligros de confundir a la una con la otra.

Sea como fuere, si los alumnos de Jacotot fueron capaces de aprender por sí mismos la dimensión escrita del francés, hay algo sospechoso y oscuro en la explicación, un engaño que conviene deshacer cuando el asunto afecta a algo tan grave como la emancipación de los hombres. Por eso, Rancière ataca con denuedo lo que denomina “El orden explicador”. La premisa evidente dice que para que un estudiante comprenda resulta necesario que antes el maestro le haya dado una explicación, y sin embargo tal premisa no es tan evidente como parece. Veamos, se dice Rancière, ¿por qué el libro escrito necesita una ayuda oral que le socorra? “En vez de pagar a un explicador, el padre de familia ¿no podría simplemente entregar el libro a su hijo y el niño comprender directamente los razonamientos del libro?” (p. 13).

Resuenan aquí aquellos ecos luteranos según los que el único intérprete válido para la sagrada escritura es la escritura misma, sin necesidad de intermediarios, máxime –podríamos añadir– cuando el encargado del aprendizaje es nada más y nada menos el “padre de familia”, cuando a lo largo de todo su ensayo Rancière sitúa en su punto de mira única y

exclusivamente figuras masculinas: Jacotot, el “padre de familia” al que se acaba de aludir, el maestro. ¿No puede, asimismo, la madre o la lesbiana “pagar” al explicador, o decidir que sea la niña misma la que aprenda por sí misma al margen de cualquier otro intermediario?

No acabo de estar seguro de que el escenario fuera el mismo, pero vamos por un momento a suponer que es así y vamos a admitir que, en efecto, “el secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir” (p. 13).¹⁵ Y ahora sí, en clave derridiana Rancière menciona que la explicación otorga un privilegio a lo oral sobre lo escrito, dado que el maestro en la clase siempre “habla”, en tanto el libro permanece en silencio. Sin embargo, este reparto entre lo oral y lo escrito se viene abajo en el siguiente ejemplo: las palabras que el niño aprende mejor:

Se les habla y se habla alrededor de ellos. Ellos oyen y retienen, imitan y repiten, se equivocan y se corrigen, tienen éxito por suerte y vuelven a empezar por método, y, a una edad demasiado temprana para que los explicadores puedan empezar sus instrucciones (p. 14).¹⁶

El objeto de aprendizaje, la lengua, no viene asociada necesariamente a la escritura, sino que puede adoptar la forma de lo oral. Por tanto, lo importante no es que el aprendizaje por sí mismo tenga que realizarse necesariamente a través de un libro escrito, y que la explicación esté vinculada indefectiblemente a la oralidad.¹⁷ Lo acabamos de ver, el niño aprende por sí mismo lo que oye. Lo que de verdad es importante es que en el primer caso no hay intermediario que controle el saber, y en el segundo sí.

Dicho en otros términos: para Rancière lo negativo en la relación educativa es la presencia de un otro que se arroga la posesión del conocimiento. Todo el empeño de su empresa en este libro es eliminar al Otro, señalar a este como alguien cuya presencia resulta pernicioso para el alumno. Más pernicioso y usurpadora por cuanto es ficticia e inhumana: “esta *incapacidad* es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal” [la cursiva es de Rancière] (p. 15).¹⁸

Como en el caso de Schérer, el objeto de su ataque es el preceptor del *Emilio* de Rousseau, ese preceptor que instauro todo un panopticon que no debe abandonar la vigilancia del niño ni de día ni de noche.¹⁹ Y el motivo de esa vigilancia es muy poderoso: “[Rousseau] previó que el trastocamiento del orden social vendría del niño liberado, pero cerró sobre este la tapa de la educación.”²⁰ ¿Y qué mejor control y

negación de esa liberación que mantener atontado al niño, demostrarle que no puede comprender por sí mismo y que, por ello, necesita del Otro explicador? Queda claro, pues, que “La explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes” (p. 15).²¹ No solo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, sino en inteligencias inferiores e inteligencias superiores. Este es, según Jacotot y Rancière, el principio fundamental del *atontamiento*.²²

Unas páginas después, sin embargo, nos espera una sorpresa. Tiene lugar un desplazamiento, un añadido, una *amplificatio* que no dejaremos de interrogar. Rancière insiste una y otra vez en que gracias al método de Jacotot, los alumnos aprendieron solos y sin la presencia de un explicador. Lo que habían aprendido ya lo sabemos, la semántica, la morfología y la sintaxis del francés. A fin de cuentas lo único que tenían en sus manos era un libro silencioso. De repente, Rancière repite la idea de que estos alumnos aprendieron solos, pero esta vez lo que han aprendido no es solo la semántica, la morfología y la sintaxis del francés: “*El hecho era* que estos estudiantes *aprendieron* a hablar y escribir en francés sin la ayuda de sus explicaciones” [la cursiva es de Rancière] (p. 18).²³

Han aprendido también a hablar. Hasta ahora nada se nos había dicho de esa genialidad consistente en hablar sin tener a su alcance más que un libro silencioso, unas grafías mudas, sin oír hablar francés a nadie. Sería interesante escuchar el relato de Jacotot mismo, publicado por J. S. Van de Weyer, para comprobar si en efecto esos alumnos fueron capaces de aprender los sonidos del francés a partir de las grafías.²⁴ Si en efecto fue así según ese testimonio, tal método debería patentarse y las academias que tratan de enseñar idiomas en un tiempo récord tomar buena nota. Pero si no es así, ¿será que Rancière ha cometido un desliz? ¿Será que llevado por la euforia de la enseñanza universal de Jacotot ha acabado atribuyéndole incluso propiedades mágicas y proezas dignas de figurar en el libro de los récords?

Pero sigamos: ¿quiere todo eso decir que podemos retirar de la circulación por innecesarios, atontadores y represores, a todos los maestros y profesores; quiere decir que podemos prescindir de estas figuras “explicadoras”? Como se verá de inmediato, la respuesta a esta pregunta cierra el circuito de la argumentación de Rancière, sella el fundamento de la enseñanza universal. Resulta que para aprender, además de inteligencia hace falta voluntad. Ya desde el primer momento, Rancière nos había contado que los alumnos de Jacotot ardían en deseos de apren-

der el francés. Imaginemos por unos instantes que aquellos alumnos del pedagogo francés, lector en Lovaina, hubieran estado más interesados en el *tuenti* o en el *facebook* que en el francés. ¿Habrían en ese caso llegado a aprender la semántica, la morfología, la sintaxis y la fonética del francés? Si Rancière ha pisado alguna vez una escuela, instituto o universidad, habrá advertido de inmediato que ese caso negativo es más frecuente que el contrario. En una enseñanza mediante la que se obliga a los adolescentes a estudiar hasta una edad bastante adelantada, lo de la voluntad parece encontrarse en horas bajas. Pero es justo en esos casos cuando Rancière admite la presencia del maestro: “El hombre –y el niño en particular– puede necesitar un maestro cuando su voluntad no es lo bastante fuerte para ponerlo y mantenerlo en su trayecto” (p. 22).²⁵

En la relación entre el maestro y el alumno entran dos facultades, repitémoslo, la inteligencia y la voluntad. Desde el punto de vista de la primera, cualquier persona, sea de la condición que sea y pertenezca al orden geopolítico que pertenezca, puede aprender cualquier materia por sí misma y sin la ayuda de una explicación. Desde la óptica de la segunda, sin embargo, las personas se dividen en aquellas que tienen voluntad y en aquellas que no la tienen. Las que la tienen no necesitan para nada del maestro en su aprendizaje. En cambio, las que no la tienen, necesitan a alguien que las mantenga “en su trayecto”.

Atención, según la propuesta de Rancière cuando una inteligencia se sujeta a otra, cuando dos inteligencias coinciden, hablaremos de *atontamiento* [*abrutissement*]. El acto en virtud del que una inteligencia se libera, se distancia, de otra inteligencia, por mucho que se sujete a una voluntad (la del maestro), se denominará *emancipación* [*émancipation*]. En una afirmación que recuerda la fenomenología, Rancière sostiene que el método de Jacotot fue el alumno en sí mismo: “El método era puramente el del alumno” (p. 23).²⁶ Y a esa vía del alumno como tal le corresponde la libertad, “la confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano” (pp. 27, 24). El final del capítulo es cristiano: el método de Jacotot no era tal sino una *buena nueva* destinada a los pobres [la cursiva es de Rancière] (pp. 28-29):²⁷ ellos pueden todo lo que un hombre puede, todo se puede relacionar con todo.

II

Resulta evidente que a lo largo de la exposición del razonamiento lógico de Rancière hemos ido dejando caer por aquí y por allá algunos comentarios críticos que como San Juan Bautista iban anunciando la ve-

nida de una crítica a dicho razonamiento. No vamos a descubrir nada si decimos que la posición de Rancière trata de llevar hasta sus máximas consecuencias algunos principios que Deleuze planteó allá por los años setenta. Así, por ejemplo, en una entrevista mantenida con Foucault, Deleuze hacía las siguientes afirmaciones:

los intelectuales han descubierto, después de las recientes luchas, que las masas no los necesitan para saber; ellas saben perfectamente, claramente, mucho mejor que ellos; y además lo dicen muy bien [...] Si los niños llegasen a hacer oír sus protestas en una escuela de párvulos, o incluso simplemente sus preguntas, eso bastaría para provocar una explosión en el conjunto del sistema de enseñanza.²⁸

Esas masas que ya saben, esos niños que quieren hacer oír sus protestas, son los mismos actantes que los alumnos de Jacotot, los mismos que Rancière recupera en su ensayo. Ni unos ni otros necesitan intermediarios, tal y como Deleuze pone de relieve en otro momento de su intervención, “los niños sufren una infantilización que no es la suya”.²⁹ En este contexto “infantilización” y “atontamiento” funcionan como términos sinónimos y como elementos nucleares que dan tensión a esas narrativas. La semejanza entre ese ponerse a hablar por sí mismos, sin nadie que les represente, y ese ponerse a aprender por sí mismos, sin nadie que les explique, salta a la vista.

Ahora bien, la repetición acrítica de un modelo de análisis comporta repetir de nuevo sus errores.³⁰ De hecho, y por muy raro que pueda parecer, la repetición literal de un modelo da lugar a una interpretación aberrante del todo semejante a las llamadas “lecturas desviadas”.³¹ El modelo foucaultiano-deleuziano fue duramente criticado por Spivak en su texto titulado “Can the Subaltern Speak?”, y no se trata de repetir unos argumentos que el lector puede encontrar en su ensayo.³² Solamente volveré sobre un aspecto de esa crítica que interesa en esta fase de nuestro análisis.

La teoría de la igualdad de las inteligencias, la de que los sujetos son libres y la de que en ello reside el “verdadero poder del espíritu humano” (p. 25),³³ es un arma de doble filo, incluso de tres. En principio porque restaura un concepto de sujeto unificado y monista que se acerca a un peligroso idealismo tal y como queda connotado por la misma expresión “espíritu humano”, que en la tradición filosófica tiene una larga historia que no se puede pasar por alto. Al hacer esto, se ignora la división internacional del trabajo, se marginan las diferencias geopolíticas, se hace caso omiso del problema

ideológico y deja de atenderse a aquellos niños y niñas que no manejan una moneda fuerte, que no tienen ni el mismo poder, ni los mismos deseos, ni los mismos intereses.

La reiteración por parte de Rancière de esa fórmula según la que todos los hombres son capaces de comprender al margen de las direcciones y enseñanzas de otra inteligencia, incurre en ese error fatal, presuponer que todos los alumnos del mundo se encuentran en una situación semejante. ¿Se ha parado a pensar Rancière que hay lugares en la geografía mundial en los que un grupo de niños no tiene ni siquiera acceso a la escuela, se ha parado a pensar que puede haber niños y niñas que necesitan una explicación sin que ello suponga un atontamiento, sino más bien un des-atontamiento? La sinécdoque de la parte por el todo que realiza en su libro puede en ciertas ubicaciones geopolíticas resultar algo más que brutal. Cuando, por ejemplo, el general Lázaro Cárdenas lleva entre 1934 y 1940 una reforma profunda a la sociedad mexicana, dentro de la que tuvieron una especial relevancia los cambios en la educación, el problema para los indígenas no era si aprendían por sí mismos o si alguien les explicaba y les demostraba que eran tontos, sino la construcción de las escuelas. ¿Qué tienen que ver los alumnos de Jacotot, de la Universidad de Lovaina, con aquellos indígenas cuya lucha era precisamente llegar a ser "alumnos"? El problema pedagógico comienza mucho antes de la relación maestro-alumno porque no todos los sujetos están englobados dentro de esas dos categorías.

Pero a esta crítica que recuperamos de la línea del pensamiento poscolonial de Spivak, le podemos sumar otras. Cabe la posibilidad de que Rancière le esté confiriendo a la escuela un poder que quizá tenía en el siglo XIX, cuando Jacotot vivió aquella aventura, pero que en nuestros días, y sobre todo en Occidente, ha dejado de tener. Ello se aprecia en que en ningún momento de su ensayo tiene en cuenta que los alumnos que van a la escuela occidental han "aprendido" normas, reglas y conocimientos, de un amplio polisistema al que Althusser denominaría Aparatos Ideológicos del Estado, como la familia, el círculo de sus amistades, el cine, la televisión, las redes sociales e Internet en general, etc. En ningún momento tiene en cuenta que tales normas, reglas y conocimientos han modelado y construido previamente su horizonte, deseos e intereses.³⁴

Al hablar de los estudiantes como de unos sujetos que por sí mismos y sin ayuda de nadie pueden comprender cualquier materia, tal y como señalan Jacotot y Rancière, se está situando a dichos sujetos en un lugar neutral ajeno a la ideología y a todos los

discursos que contribuyen a la construcción de sus subjetividades. Dicho de otro modo: los alumnos de Rancière no solo constituyen un sujeto unitario, sino también ahistórico. Cuando afirma que "El hecho estaba ahí: aprendieron solos y sin maestro explicador" (p. 20),³⁵ ¿a qué "soledad" se refiere? Ese "sí mismo" que menciona en varias ocasiones ¿es de verdad un sí mismo como tal o esconde algún tipo de mezcla espuria?

¿Y si a fin de cuentas esa soledad estuviera poblada por fantasmas agresivos que no dejan al estudiante en paz y lo llevan por el sendero de una inteligencia y una voluntad que no son de él o de ella sino de un Otro que ríe y se mofa sin parar? Tal es la posición que desvelamos aquí: nunca se aprende solo o sola, ello se hace a partir de todo un polisistema que, como Pimko, procura de antemano "un culito infantil" y atontado.³⁶ De este modo, el principal narrador de *Ferdydurke* escribe: "Así, ya en la aurora de su juventud, el hombre se imbuye de fraseología y muecas. En tal yunque se forja la madurez nuestra",³⁷ dándonos a entender que la labor pedagógica, en el sentido más peyorativo posible, ha empezado mucho antes o al mismo tiempo que la escuela. Esa fraseología no está compuesta sino por un conjunto de fórmulas y consignas que llegan hasta el niño o la niña por todos los canales y medios que la formación social pone como muralla defensiva.

Esa facultad llamada "voluntad" es utilizada por Rancière en una acepción tan psicologista y subjetivista que pasa por alto por completo los problemas de la ideología. Da la sensación de que la "voluntad" de Rancière no ha sido afectada por ningún orden simbólico, de que pertenece a un estadio anterior a la cultura, en el que los sujetos quieren y desean con absoluta libertad, sin mediación y sin traba alguna. Solo así tiene sentido la vuelta una y otra vez a la idea de que "querer es poder". Si partimos, en cambio, del supuesto de que la voluntad, como el deseo y el interés, sufre un acoso muy temprano, anterior y coetáneo al de la escuela y aún al de la guardería, por un conjunto de normas y reglas que van modelando el deseo y los cuerpos, por aquello que Lacan denominaba "orden simbólico", entonces la tarea del maestro debe preocuparse no solo por lo que quieren los niños y niñas, los y las estudiantes de los diferentes niveles de enseñanza, sino también por la genealogía de esa voluntad, por su conformación y por la imagen falseada que propician.

Digamos de forma sumaria que ante esta tesitura, los maestros, ellos mismos sumidos en las reglas y normas de una determinada formación social, tienen dos opciones. Por un lado, proseguir la labor ya iniciada por agentes más potentes si cabe

que la escuela, confirmándola y prolongándola. En esta opción, puede dejar al alumno a merced de todas esas fuerzas, abandonar al muchacho del *Quijote* para que el labrador siga azotándole hasta dejarlo prácticamente muerto. Puede también confirmar una determinada división del trabajo y convertir a los estudiantes en unas meras piezas del engranaje capitalista sin más ni más. Dejar solo al estudiante, como pretende Rancière al socaire de Jacotot, es dejarlo sin armas para afrontar un peligro bien real.

En esta línea simplificada, es claro que los maestros tienen otra opción: ir en contra del atontamiento revelando las claves que sostienen ese edificio, explicando dónde está la raíz del problema en cada caso puesto que ellos pueden haberlo visto y lo/as alumnos/as no (o viceversa), o bien marcando las vías invisibles que conectan el arte y la literatura con la economía y las matemáticas, o a estas con el conjunto de las bolsas mundiales, y un largo etcétera que no es posible nombrar aquí ni siquiera de forma parcial.

Es bien conocida la tesis althusseriana, expuesta en su texto citado con anterioridad, según la que la escuela constituye el aparato ideológico de Estado dominante en las formaciones sociales capitalistas.³⁸ Según Althusser, la escuela inculca determinadas habilidades recubiertas por la ideología dominante, o incluso la ideología dominante en estado puro, tal y como ocurre cuando se enseña moral, filosofía o instrucción cívica. Observa que en este cometido la escuela se ve acompañada por otros aparatos ideológicos que, podemos añadir, en nuestros días tienen más potencia inculcadora que una escuela cuyo prestigio ha ido descendiendo. En este sentido, el maestro viene a ser un agente transmisor de ideología. Llegado a este punto, Althusser introduce el siguiente matiz:

Pido perdón por esto a los maestros que, en condiciones espantosas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas de que son prisioneros, las pocas armas que puedan hallar en la historia y el saber que ellos “enseñan”. Son una especie de héroes. Pero no abundan, y muchos (la mayoría) no tienen siquiera la más remota sospecha del “trabajo” que el sistema (que los rebasa y aplasta) les obliga a realizar y, peor aún, ponen todo su empeño e ingenio para cumplir con la última directiva (¡los famosos métodos nuevos!). Están tan lejos de imaginárselo que contribuyen con su devoción a mantener y alimentar esta representación ideológica de la escuela, que la hace tan “natural” e indispensable, y hasta bienhechora, a los ojos de nuestros contemporáneos como la iglesia era “natural”, indispensable y generosa para nuestros antepasados hace algunos siglos.³⁹

Más allá de las críticas a que ha sido sometido este planteamiento de Althusser, podemos decir que hay

pocas palabras de las que se acaban de citar que no puedan ser aplicadas en nuestro propio contexto.⁴⁰ Al alumno no se le puede dejar solo ante las diferentes materias porque antes de que lleguemos nosotros, los maestros, ya está demasiado acompañado. Esas palabras que el niño aprende “con anterioridad a cualquier maestro explicador” (p. 14),⁴¹ y que según Rancière constituyen el modelo de aprendizaje, están ya contaminadas, son las palabras de la tribu contra las que Mallarmé quería volver la poesía, son de antemano las consignas del atontamiento.

Se podrían repetir aquí las palabras de Lenin en contra de la “espontaneidad” de la clase obrera como mecanismo que permite alcanzar una adecuada conciencia de clase: “todo culto a la espontaneidad del movimiento obrero [...] implica un fortalecimiento de la influencia de la ideología burguesa sobre los obreros.”⁴² Lenin ve muy claramente que esa conciencia necesita ser introducida desde fuera, entre otras razones porque la conciencia obrera está de antemano muy poblada. También los alumnos de Jacotot estaban muy bien acompañados, en contra de lo que declara Rancière. Leamos pacientemente para darnos cuenta de lo que, en realidad, sucedió con tales alumnos.

Según la versión de este último, lo que estos alumnos demostraron “aprendiendo solos” fue que no era necesaria ninguna explicación. “Explicar” es para Rancière una palabra maldita. ¿Qué es explicar? En términos generales, toda explicación consiste en el empleo de unas palabras (en general, más claras) para dar cuenta de otras palabras. Veamos cómo lo dice Rancière:

Veamos por ejemplo un libro en manos de un alumno. Este libro se compone de un conjunto de razonamientos destinados a hacer comprender una materia al alumno. Pero enseguida es el maestro el que toma la palabra para explicar el libro. Realiza una serie de razonamientos para explicar el conjunto de razonamientos que constituyen el libro (p. 13).⁴³

Ese conjunto de razonamientos que hace el maestro para explicar el conjunto de razonamientos que hay en el libro cumple una función metalingüística en la que unas palabras (las del maestro) hablan de otras palabras (las del libro). Hemos llegado al núcleo de toda explicación; palabras (en teoría más claras) que hablan de otras palabras. Rancière dice: no hace falta emplear otras palabras para explicar unas palabras primeras, el niño las puede comprender directamente. Los estudiantes flamencos, continúa diciendo, solo tenían para hablar de Telémaco las palabras de Telémaco, les bastaban las palabras de Fénelon.

¿Es esto cierto? ¿Les bastaron las palabras de Fénelon? No, en absoluto, porque las palabras de Fénelon estaban en francés y ellos no sabían en un primer momento el francés. Lo cierto es que tuvieron que recurrir a una traducción, a unas palabras que hablaban de otras palabras, a unas palabras holandesas (más claras para ellos) que hablaban acerca de otras palabras francesas que ellos no comprendían. Dicho de otro modo: tuvieron que recurrir a un traductor, a un intermediario, a alguien que les explicara el texto de Fénelon. Por tanto, digámoslo con rotundidad: a los alumnos de Jacotot no les bastó con las palabras de Fénelon, se vieron en la obligación de recurrir a las palabras del traductor. Ahora se puede comprender por qué Rancière silencia el nombre del traductor holandés de Fénelon.

Dice Rancière, por ejemplo, “No hay nada que comprender. Todo está en el libro” (p. 36).⁴⁴ Pero no es cierto, porque en el caso de que lo fuera, a los alumnos holandeses les habría bastado con *Las aventuras de Telémaco* de Fénelon, con la isla que es este libro. Y no fue así, tuvieron que ir de esa isla a otra isla, la creada por el traductor en holandés para que los alumnos pudieran dar el salto desde un código conocido a un código desconocido. No era suficiente, por tanto, el libro de Fénelon, no se puede decir que les bastó Fénelon, porque recurrieron a un traductor, a otro texto, a otras palabras, a otra explicación. Jacotot no sabía holandés, pero menos mal que el traductor sí porque en caso contrario, si además de un maestro ignorante hubiéramos tenido un traductor ignorante, una cadena de ignorantes, entonces los alumnos de Jacotot todavía le estarían buscando. La oposición que antes representábamos gráficamente de este modo: Aprender por sí mismo/ aprender gracias a la explicación de otro, ahora se hace astillas porque en el “sí mismo” puro de uno de los dos lados de la oposición se ha injerido justo ese “otro” que pertenece al otro lado, ese Otro sin el que el aprendizaje no habría sido posible. Y la “A” mayúscula del “Aprender por sí mismo” va menguando hasta reconocer el carácter mayúsculo de esa “a” del “aprender gracias a la explicación del otro”.

Sorprendentemente Rancière hace gala de una noción de “traducción” canónica y conservadora, la entiende como un trasvase de sentido de una lengua origen a una lengua término. A este respecto tiene la misma noción de traducción que sus compatriotas Vinay y Darbelnet según quienes para toda expresión X de una lengua (pongamos el texto de Fénelon) existe un “equivalente ideal” en otra lengua (la traducción holandesa).⁴⁵ Si no partiera de este supuesto, sería difícil que pudiera sostener que “Basta pues con las frases de Fénelon para comprender las fra-

ses de Fénelon y para decir lo que se ha comprendido en ellas” (p. 19).⁴⁶ ¿Por qué empeñarse en afirmar que los alumnos solo contaban con Fénelon cuando entre ellos y Fénelon estaba un traductor haciendo de intermediario y explicador? Por dos razones: porque Rancière se olvida de la materialidad de una lengua, de la red significante propia de cada lengua, y porque para él traducir es decir lo mismo con otras palabras en un idioma diferente. Siendo así, ¿para qué mencionar al traductor y dar rienda suelta a una mediación?

El hecho se agrava aún más por cuanto Rancière asegura que el acto de Fénelon como escritor era el de una traducción: “para traducir una lección de política en un relato legendario, Fénelon había puesto en el francés de su siglo el griego de Homero, el latín de Virgilio...” (p. 19).⁴⁷ Al expresarse de este modo descubre que para él la traducción no es más que la emigración de un sentido a través del tesoro significante de diferentes lenguas. Por ello, puede escribir con absoluta tranquilidad que “ellos solos buscaron las palabras francesas que correspondían a las palabras que conocían” (pp. 12, 11). ¿Y si no pudiéramos dar por sentado la equivalencia entre el discurso en francés y el discurso en holandés? ¿Y si tuviéramos en cuenta el trabajo material del traductor obligado a operar dentro de una trama significante autónoma hasta el martirio que le hubiera complicado la vida? Pero para Rancière no ha lugar, simplemente calla el nombre del traductor, su trabajo y el reconocimiento de que esa era la figura que acompañaba a los alumnos de Jacotot. No estaban solos ni aprendieron solos como él defiende.

Se da además el hecho de que el libro de Fénelon no era un simple relato de aventuras (si es que tal cosa existe), sino que, entre otras cosas, era un manual de aprendizaje y de enseñanza de la lengua francesa.⁴⁸ Se entenderá todavía mejor hasta qué punto ese texto y su traducción cumplían una función metalingüística de orden pedagógico. El propio Rancière lo comenta en un capítulo posterior: “es un libro clásico, uno de esos en los que la lengua presenta lo esencial de sus formas y de sus poderes” (p. 33).⁴⁹ Lo que los alumnos de Jacotot estaban leyendo, y repitiendo una y otra vez según la orden del maestro, era la traducción holandesa de una novela en francés que entre sus varias funciones expone implícitamente lo propio de esta última lengua. No resulta extraño que justo en ese libro, y a través de la mediación de la traducción, unos lectores aprendieran la semántica, la morfología y la sintaxis del francés. Lo referido al nivel fonético es algo que Rancière no aclara, cualquiera que lea

la novela de Fénelon advertirá que salvo hecho prodigioso o tropelía, no hay lógica ni causa material para que se pueda aprender la fonética francesa. Podemos dudar seriamente de la afirmación que asegura que los alumnos de Jacotot aprendieron el francés como cualquier otro niño francés.

III

Este análisis saboteador permite apreciar que la explicación se cuele allí mismo donde Rancière quería expulsarla, y da igual que la explicación adopte una forma oral o escrita, de igual modo que no hay diferencia entre aprender por sí mismo algo oral (la lengua) o escrito. En ambos casos, se trata de un conjunto de palabras sobre otras palabras. Nótese que la explicación se cuele incluso en el otro ejemplo oral que pone en apoyo de su argumento, el de los niños aprendiendo su lengua materna. El malabarismo de Rancière es notable, recordemos que dice “ellos oyen y retienen, imitan y repiten, se equivocan y se *corrigen*, tienen éxito por suerte y vuelven a empezar por suerte” [la cursiva es mía] (p. 14).⁵⁰ El desplazamiento se encuentra en ese “se corrigen”; ¿se corrigen?, ¿se? Una niña dice: “mi padre trabaja en la Facultad de Filología”, y resulta posible que ella sola oyendo reiteradamente la expresión “Facultad de Filología” se corrija. Pero ¿acaso no tiene a su lado otras personas que le dirán y explicarán, entre risas y fiestas, que no se dice “filología”, sino “filología”? Claro que imitan, claro que retienen, pero cuando se equivocan suele haber alguien que les explique cómo se pronuncia, cómo se dice esto o aquello, un verbo irregular por ejemplo, o una “b” o “v”. Ese otro que tanto molesta a Rancière acaba apareciendo por aquí o por allá como una importante condición del conocimiento.

El ejemplo que Rancière pone en apoyo de su tesis acerca de la enseñanza universal, el de los alumnos de Jacotot, entra en abierta contradicción con el desarrollo de la tesis misma, y proclama que su silogismo es un entimema, esto es, un falso silogismo. Su valor entimemático se observa no solo en que el ejemplo dice todo lo contrario de la tesis que pretende sostenerse sobre él, sino también en que para la formulación de una teoría no puede emplearse una base empírica tan pobre, incierta y contradictoria. No es que vayamos a estas alturas a hacer la alabanza del método científico propio de las ciencias de la naturaleza, pero sí vale la pena recordar algunos principios elementales de la epistemología de la ciencia.

Tal y como puso de relieve Lakatos, heredero de la epistemología popperiana, la objetividad de

los enunciados científicos descansa no en la adecuación de las proposiciones a las cosas, sino en el hecho de poder ser contrastados intersubjetivamente. Ahora bien, ese contraste intersubjetivo depende de lo que este epistemólogo denomina “exceso de contenido empírico” que pueda ser verificado.⁵¹ O dicho de otra manera: cuando se presenta una tesis como la de Rancière, es decir, que para conseguir la emancipación intelectual los alumnos deben aprender por sí mismos, esta tesis debe tener una abundancia de referentes empíricos sin los que no se puede sostener en pie. El procedimiento de Rancière se parece más a una convicción “subjetiva” que a un enunciado que posea una cierta credibilidad. El entimema surge, por tanto, no solo de la contradicción entre el ejemplo y la tesis que se apoya en él, sino también del hecho de que la generalización de sus tesis se fundamenta en una base empírica muy escasa.

Al ejemplo de Rancière se le puede oponer otro ejemplo que demuestra justo lo contrario de lo que él defiende, y que viene a apoyar nuestra tesis de la necesidad de la explicación. El ejemplo que voy a poner contradice la tesis de Rancière al grado de que señala su carácter entimemático y conduce a unas conclusiones del todo diferentes. Tal y como narra Rosario Castellanos en su novela testimonial *Balún Canán*,⁵² durante los años del gobierno de Lázaro Cárdenas se produce un conflicto de clases y de razas entre los latifundistas y los indígenas en la zona de Chiapas. Un poco más arriba se ha comentado que ello tuvo lugar entre 1934 y 1940 cuando el mencionado presidente de la República llevó a cabo una reforma social en la que se primó la instrucción rural e indígena y se crearon escuelas.

Ello, sin embargo, no se hizo sin conflictos. La resistencia de los poseedores de las tierras a proporcionar una educación a la población campesina indígena se puso una vez más de manifiesto. La segunda parte de esta novela tiene como uno de sus ejes narrativos dicho conflicto. Los indios le reclaman a César, el dueño de la hacienda en la que han trabajado y trabajan, la creación de una escuela. La voz narrativa nos informa de que las visitas de los indios aburrían y desesperaban a Zoraida, la mujer de César: “Le molestan estos rostros oscuros e iguales y el rumor del dialecto incomprensible”.⁵³ El indio Felipe Carranza, erigido en portavoz de todo el grupo, pone de manifiesto su deseo de que César abra una escuela “para que se cumpla la ley”.⁵⁴ Es notable que la construcción de la escuela reviste para Felipe y buena parte de los indios un carácter sagrado: “Esta es nuestra casa. Aquí la memoria que perdimos vendrá a ser como la doncella res-

catada a la turbulencia de los ríos. Y se sentará entre nosotros para adoctrinarnos. Y la escucharemos con reverencia.”⁵⁵

César es consciente de que el cumplimiento de la ley es inevitable. Ante las quejas de su mujer le espeta: “pero ¿no estás viendo cómo ha cambiado la situación? Si los indios se atreven a provocarnos es porque están dispuestos a todo. Quieren un pretexto para echársenos encima. Y no se lo voy a dar.”⁵⁶ Así las cosas determina construir y abrir una escuela, pero solo como simulacro, engaño y perversión. Y la solución la encuentra en poner a un maestro ignorante al frente de los alumnos que acuden a la escuela. Ese maestro es su sobrino bastardo Ernesto que, a su vez, mantiene una relación turbia con su tío. Y he aquí que su situación como maestro se parece bastante a la de Jacotot, dado que “ellos no sabían hablar español. Ernesto no sabía hablar tzeltal. No existía la menor posibilidad de comprensión entre ambos.”⁵⁷ El paralelismo de esta frase de la narradora de *Balún Canán* con la frase que escribe Rancière llama poderosamente la atención: “Entre aquellos que quisieron sacar provecho, un buen número ignoraba el francés. Joseph Jacotot, por su parte, ignoraba totalmente el holandés. No existía pues un punto de referencia lingüístico” (p. 10). Hasta la sintaxis yuxtapuesta es la misma.

Pero hay una diferencia muy importante: el azar no depara a Ernesto y los niños indígenas una traducción bilingüe que permita a esos alumnos aprender por sí mismos el español. Veamos: entre ellos habrá quien tenga la voluntad de aprender español y habrá quien no la tenga, del mismo modo que Ernesto tendrá o no tendrá voluntad de enseñarles. Pero eso no es importante, lo que verdaderamente cuenta es que “los niños lo contemplaban embobados, con la boca abierta, sin entender nada.”⁵⁸ El maestro hablaba, leía el *Almanaque Bristol*, los horóscopos, el santoral, los chistes, pero no había nada que hacer. Esos alumnos sí que estaban realmente solos, sí que estaban dejados al albur de su suerte sin que ninguna palabra sobre las palabras viniera a servirles de puente que les permitiera cruzar el caudaloso río del lenguaje. Esa lectura que el maestro hace de los chistes, horóscopos y otro tipo de textos ocupa la misma posición y cumple el mismo papel que el *Telémaco* de Fénelon, solo que sin explicación, sin traducción, sin palabras más claras sobre palabras oscuras.

E insistamos: el problema no es la falta de voluntad, sino la falta de una mediación, de un Otro, de una mediación espuria que sirva como puerta para llegar a la emancipación. He aquí cómo lo expresa Ernesto, hablándoles a sus alumnos con plena conciencia de que no son capaces de entender nada:

¿De qué nos sirve juntarnos aquí todos los días? Yo no entiendo ni jota de la maldita lengua de ustedes y ustedes no saben ni papa de español. Pero aunque yo fuera un maestro de esos que enseñan a sus alumnos la tabla de multiplicar y toda la cosa, ¿de qué nos serviría? No va a cambiar nuestra situación. Indio naciste, indio te quedás.⁵⁹

Dejando de lado el nihilismo que traslucen las palabras del maestro, resulta del todo evidente que está dando en el clavo. La voluntad es esencial, sin duda, pero la explicación lo es más, pues sin ella, sin la traducción por ejemplo, no hay un punto de referencia lingüístico que les permita la comunicación. Además, esas palabras están estableciendo una peculiar relación entre la emancipación y la enseñanza. Aunque él les enseñara algo, multiplicar por ejemplo, ello no les emanciparía, pues en una sociedad clasista y sin movilidad social, la educación no sirve. Ernesto se equivoca, pues la educación es una importante exclusa para la liberación, pero sin contacto, sin explicación, el maestro se ve maniatado, y los alumnos, como el muchacho del *Quijote*, condenados a seguir en una situación de esclavos. La conclusión es clara: sin explicación, el maestro acaba borracho y los alumnos “se empujaban sin ningún recato, se tiraban bolitas de tierra, iniciaban luchas feroces.”⁶⁰

Y es que la clave de la emancipación intelectual se encuentra en el corazón mismo de la explicación. De hecho, la genealogía etimológica de esta palabra nos proporciona algunas claves sorprendentes. Por una parte, la *explicatio* tiene el sentido de un desarrollo, de un despliegue, del mismo modo que una glosa, comentario, análisis o traducción a otra lengua pueden ser considerados desarrollos y despliegues a partir de un texto. El *explico* remitía a la acción de desdobar y desenrollar un manuscrito en forma de rollo, de ahí las ideas de desarrollo y extensión. Pero he aquí que a esos sentidos del *explico* se suman también los de liberar y salvar a alguien de algo, el de sacar a alguien de apuros. Es este sentido el que quiero reivindicar aquí.

Si Don Quijote no se hubiera marchado dando por zanjado el problema que se le acababa de presentar, si hubiera continuado haciendo de mediador, el muchacho no habría sufrido el ulterior castigo del labrador que le dejó muerto. El error del caballero fue dejar solo al muchacho con el verdugo. Del mismo modo, si los alumnos de Jacotot hubieran estado de verdad solos, jamás habrían aprendido ese francés que según Rancière aprendieron como cualquier otro ciudadano francés. Si a los alumnos y alumnas de las escuelas, de los institutos y de la universidad se les deja solos, es muy

probable que queden a merced de fuerzas sociales cuyo principal objetivo no es el de liberarles. No trato de presentar al maestro o a la maestra como un gran salvador del género humano, luz en la oscuridad, etc., que conduce a un rebaño de alienados hacia su liberación. Trato de llamar la atención sobre el hecho de que las vías de la emancipación son muy complicadas, y que todo no se resuelve en ese plano con un “dejémosles solos”, entre otras cosas porque nunca estamos solos (y ya está claro de qué soledad hablamos). En ese trayecto el maestro tiene una gran responsabilidad, entre otras la de explicar. A un caballo puedes llevarlo al agua, pero no puedes obligarlo a beber.

Explicar no es demostrarle al alumno que no puede comprender por sí mismo, no es hacer de él o de ella un atontado impenitente, sino ofrecerle un apoyo, un suplemento, una vía de entrada allí donde de otra manera no podría entrar. Es lo que en definitiva hizo el traductor holandés de Fénelon: proporcionar una palanca mediante la que aquellos lectores dejados a la intemperie por un Jacotot ignorante pudieran mover el universo del francés. Y si lograron moverlo (no sabemos hasta qué punto) fue gracias a esa explicación que llamamos traducción. La explicación es un acto reflexivo en virtud del cual se lleva acabo la *anamnesis* del conocimiento, el único que puede desvelar en sentido contrario el proceso de ocultamiento que ha conformado una determinada disposición de las materias y de los contenidos escolares. Explicar no es atontar al alumno, al menos no toda explicación le atonta, sino hacerle tomar conciencia de que puede aprender lo que desee aprender. La explicación no es en sí ni buena ni mala, todo depende de la orientación de fuerzas que se le dé. Ha de ponerse al servicio de un intento de salir de “la inmadurez eterna y santa.”⁹¹

Notas

1. Miguel de Cervantes, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, I: IV, según la edición de Luis Andrés Murillo en Castalia, Madrid, 1978, pp. 94-98.

2. Librairie Arthème Fayard, 1987. Trad. esp. *El maestro ignorante*, Laertes, Barcelona, 2002.

3. Las citas corresponden a la edición española. Entre paréntesis aparece el número de página correspondiente. El original en francés se ofrece en la nota al pie seguido del número de página: “Entendez bien tout ce qu’il y a dans ce syllogisme” (p. 70).

4. Manuel Asensi Pérez, “Crítica como sabotaje y subalternidad.” A pesar de ello, no puede perderse de vista la deuda con la “andadura” deconstructiva de Jacques Derrida y Paul de Man fundamentalmente. En tal ensayo se percibirán las diferencias entre las dos modalidades críticas.

5. En la versión española este capítulo primero ocupa las pp. 9-29. En la francesa, las pp. 7-34.

6. “Il n’existait donc point de langue dans laquelle il pût les instruire de ce qu’ils demandaient” (p. 8).

7. “répéter sans cesse ce qu’ils avaient appris” (p. 8).

8. “Combien ne fut-il pas surpris de découvrir que ces élèves, livrés à eux-mêmes, s’étaient tirés de ce pas difficile aussi bien que l’auraient fait beaucoup de Français?” [la cursiva es mía] (p. 9).

9. Sobre las oposiciones binarias jerárquicas y su posición nuclear en el pensamiento metafísico, véase Jacques Derrida, *Positions*, París, Minuit, 1972. Trad. esp. *Posiciones*, Valencia, Pre-Textos, 1977. Véase también J. Hillis Miller, *Illustration*, Londres, Reaktion Books, 1992.

10. “l’acte essentiel du maître était d’expliquer [...] transmettre des connaissances et former des esprits, en les menant, selon une progression ordonnée, du plus simple au plus complexe” [La cursiva es de Rancière] (p. 10).

11. “Ils avaient cherché seuls les mots français correspondant aux mots qu’ils connaissaient et les raisons de leurs désinences. Ils avaient appris seuls à les combiner pour faire à leur tour des phrases françaises: des phrases dont l’orthographe et la grammaire devenaient de plus en plus exactes à mesure qu’ils avançaient dans le livre” (p. 11).

12. Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, edición revisada por Tullio de Mauro, Payot, París, 1981, p. 46: “la langue a donc une tradition orale indépendante de l’écriture, et bien autrement fixe”.

13. *Ibid.*, véase las pp. 48-50.

14. Se trata del capítulo 2 de la primera parte. Véase Jacques Derrida, *De la grammatologie*, Minuit, París, 1967, pp. 42-108. Trad. esp. *De la gramatología*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1971. En lo que se refiere a la crítica de Rancière que hacemos aquí, vale la pena tener en cuenta las tesis de Derrida que resultan de la deconstrucción de la oposición entre la lengua y la escritura, que si bien acaba con la producción de un indecible como “archiescritura” no llega en ningún momento a abogar por la confusión entre la dimensión empírica de lo oral y de lo escrito. Véase a este respecto, Rodolphe Gasché, *The Tain of the Mirror. Derrida and the Philosophy of Reflection*, Harvard University Press, Cambridge, 1986.

15. “le secret du maître est de savoir reconnaître la distance entre la matière enseignée et le sujet à instruire” (p. 13).

16. “On leur parle et l’on parle autour d’eux. Ils entendent et retiennent, imitent et répètent, se trompent et se corrigent, réussissent par chance et recommencent par méthode, et, à un âge trop tendre pour que les explicateurs puissent entreprendre leur instruction” (p. 14).

17. Como tendremos ocasión de comprobar un poco más adelante, esta desigualdad entre los ejemplos y paradojas señaladas por Rancière es sintomática de los problemas que aquejan a sus tesis.

18. “cette incapacité [...] est la fiction structurante de la conception explicatrice du monde. C’est l’explicateur qui a besoin de l’incapable et non l’inverse, c’est lui qui constitue l’incapable comme tel” [la cursiva es de Rancière] (p. 15).

19. Hay un claro vínculo entre Rancière, Schérer y Fourier en lo que a estas posiciones pedagógicas se refiere. Sin embargo, hay que decir que las preocupaciones de Schérer no van tanto en la dirección del aprendizaje como en la de la relación afectiva entre el pedagogo y el niño. De René Schérer, *Émile perversi*, Robert Laffont, París, 1974 (reedición en Desordres-Laurent Viallet, París, 2006). Trad. esp. *La pedagogía perversi*, Laertes, Barcelona, 1983. Resulta interesante, asimismo, la antología realizada por Schérer a partir de los textos sobre la educación de Charles Fourier publicada con el título de *Vers une enfance majeure*, Éditions la fabrique, París, 2006. Por otra parte sería útil contrastar estas posiciones con las mantenidas por las pedagogías anarquistas. Véase el libro de Fco. José Cuevas Noa, *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*, Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, Madrid, 2003.

20. René Schérer, *La pedagogía perversi*, op. cit., p. 20.

21. “l’explication est le mythe de la pédagogie, la parabole d’un monde divisé en esprits savants et esprits ignorants” (p. 15).

22. La cursiva es de Rancière.

23. “le fait était que ces étudiants s’étaient appris à parler et à écrire en français sans le secours de ses explications” (p. 18).

24. J. S. Van de Weyer, *Sommaire des leçons publiques de M. Jacotot sur les principes de l'enseignement universel*, Bruxelles, 1822.

25. "L'homme –et l'enfant en particulier– peut avoir besoin d'un maître quand sa volonté n'est pas assez forte pour le mettre et le tenir sur sa voie" (p. 25).

26. "La méthode était purement celle de l'élève" (p. 26).

27. "un bienfait à annoncer aux pauvres" [la cursiva es de Rancière] (p. 34).

28. Michel Foucault, "Les intellectuels et le pouvoir (entretien avec G. Deleuze)", en *Arc*, 1972, n° 49, marzo. Se reproduce en *Dits et écrits 1954-1988*, vol. II (1970-1975), Gallimard, París, 1994, edición a cargo de Daniel Defert y François Ewald, pp. 306-315. La traducción española que manejo aquí se encuentra en M. Foucault, *Un diálogo sobre el poder*, Alianza Editorial, Madrid, 1981 (2000, 7ª reimp.), pp. 7-19. Trad. esp. de Francisco Monge, edición de Miguel Morey. Estos fragmentos citados corresponden a las pp. 9 y 11 respectivamente.

29. *Ibid.*, p. 12.

30. Lamentablemente, se trata de un modelo que Rancière ha convertido en receta. En uno de sus últimos libros (*Le spectateur émancipé*) lo vuelve de nuevo a repetir. Partiendo explícitamente de los mismos supuestos que el libro bajo examen aquí, lo aplica en esta ocasión a la figura del espectador. También en este caso, y siguiendo con ese deseo de emancipación quijotesco, nos asegura que es necesario rechazar la mediación y que cada uno traduzca a su manera, componga su poema, mire y haga según su criterio. Véase las pp. 7-29.

31. Para un estudio detenido de las malas interpretaciones como hecho propio del lenguaje, véase Paul de Man, *Allegories of Reading. Figural Language in Rousseau, Nietzsche, Rilke, and Proust*, Yale University Press, New Haven and London, 1979. Trad. esp. *Alegorías de la lectura. Lenguaje figurado en Rousseau, Nietzsche, Rilke y Proust*, Lumen, Barcelona, 1990.

32. Gayatri Chakravorty Spivak, "Can the Subaltern Speak?", en Cary Nelson y Lawrence Grossberg, *Marxism and Interpretation of Culture*, University of Illinois Press, Urbana y Chicago, 1988. Este mismo texto aparece ampliado y revisado formando parte de su libro *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1999. Una traducción y edición crítica de este texto al español a partir de su última versión puede encontrarse en Manuel Asensi Pérez (ed.), *¿Pueden hablar los subalternos?*, MACBA, Barcelona, 2009.

33. "véritable pouvoir de l'esprit humain" (p. 29).

34. Louis Althusser, *Écrits*, Garnier-Flammarion, París, 1969. Hay traducción en *Escritos*, Laia, Barcelona, 1974. Es aquí donde se encuentra el ensayo "Ideología y aparatos ideológicos de Estado (Notas para una investigación)", pp. 105-170. Ni qué decir tiene que Rancière vive ajeno a los planteamientos, tan althusserianos ellos, de Judith Butler, sobre todo a partir de su clásico *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity*, Routledge, London and New York, 1990. Trad. esp. *El género en disputa*, Paidós, Barcelona, 1995, en el que esa "libertad" a priori del sujeto queda seriamente puesta en entredicho.

35. "Le fait était là: ils avaient appris seuls et sans maître explicateur" (p. 22).

36. Witold Gombrowicz, *Ferdynand*, Seix Barral, Barcelona, 2004, p. 91.

37. *Ibid.*, p. 91.

38. Louis Althusser, "Ideología y aparatos ideológicos de Estado (Notas para una investigación)", op. cit.

39. *Ibid.*, p. 126.

40. ¿Quién no se ha topado más de una vez con los famosos "nuevos métodos" de enseñanza propiciados y auspiciados por los organismos de innovación educativa?

41. "avant tout maître explicateur" (p. 14).

42. Lenin, *¿Qué hacer? Problemas candentes en nuestro movimiento*, DeBarris, Barcelona, 2000, pp. 40-41.

43. "Voici par exemple un livre entre les mains de l'élève. Ce livre est composé d'un ensemble de raisonnements destinés à faire comprendre une matière à l'élève. Mais voici maintenant le maître qui prend la parole pour expliquer le livre. Il fait un ensemble de raisonnements pour expliquer l'ensemble de raisonnements que constitue le livre" (p. 12).

44. "Il n'y a rien à comprendre. Tout est dans le livre" (p. 42).

45. J. P. Vinay y J. Darbelnet, *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*, Didier [edición de 1990], París, p. 22. La primera edición es de 1958.

46. "il suffit donc des phrases de Fénelon pour comprendre les phrases de Fénelon et pour dire ce qu'on en a compris" (p. 20).

47. "Pour traduire une leçon de politique en récit légendaire, Fénelon avait mis en français de son siècle le grec d'Homère, le latin de Virgil" (p. 21).

48. Véase a este respecto Nadia Minerva (ed.), *Les aventures de Télémaque: trois siècles d'enseignement du français. Actes du colloque organisé à Bologne du 12 au 14 juin 2003*, SIHFLES, Lyon (n° monográfico de *Documents*, pp. 30-31).

49. "C'est un livre classique, un de ceux où une langue présente l'essentiel de ses formes et de ses pouvoirs" (p. 37).

50. "Ils entendent et retiennent, imitent et répètent, se trompent et se corrigent, réussissent par chance et recommencent par méthode" (p. 14).

51. Imre Lakatos, *The Methodology of Scientific Research Programs. Philosophical Papers Volume I*, Cambridge University Press, Cambridge, 1978. Trad. esp. *La metodología de los programas de investigación científica*, Alianza Universidad, Madrid, 1982.

52. Rosario Castellanos, *Balún Canán*, Madrid, Cátedra-Letras Hispánicas, 2004. Edición de Dora Sales.

53. *Ibid.*, p. 211.

54. *Ibid.*, p. 214.

55. *Ibid.*, p. 237.

56. *Ibid.*, p. 240.

57. *Ibid.*, p. 252.

58. *Ibid.*, p. 252.

59. *Ibid.*, p. 265.

60. *Ibid.*, p. 268.

61. Witold Gombrowicz, *Ferdynand*, op. cit., p. 110.

ENSAYOS

El reverso. Arqueología del filósofo en pantuflas

DAVID GONZÁLEZ ROMERO

*Yo con erudición ¡cuánto sabría...!
Mas vuelta a la visión y vuelta al cuento.
Aunque ahora, que un sastre es esprit fort
No hay ya visión que nos inspire horror.
[...] Vamos andando sin saber adónde.*

José de Espronceda, *El Diablo Mundo*

*Nunca nos encontraremos.
[...] Vueltas y revueltas. Ya no puedo más.*

De las coplas de Abel Martín
recogidas por Antonio Machado
en *De un Cancionero apócrifo*

Entre 1833 y 1834 publica Thomas Carlyle su primer gran trabajo literario, *Sartor resartus* (algo así como “el sastre sastreado” o “el sastre remendado”). Lo hace por entregas en el *Fraser’s Magazine*. Su primera edición en forma de libro se hace en Boston a expensas de su amigo Ralph Waldo Emerson y solo en 1838 se conoce su primera edición inglesa. En sus prolegómenos, el narrador hace un repaso a la ciencia del momento, la ciencia de esos “tiempos revolucionarios”, desde Laplace hasta Bichat, desde las leyes de la gravitación a las de los tejidos celulares, y, una vez que parece que nada queda por decir, que “la vida entera y el ambiente del hombre han sido expuestos y elucidados”, se pregunta: “¿Cómo es posible [...] que el mayor Tejido entre todos los Tejidos, el único *Tejido* verdadero, haya sido pasado por alto de ese modo para la ciencia?”. La solución está en su admirada Alemania, que a salvo de las “revueltas de París” sigue “en su atalaya científica” y nos ofrece un nuevo hallazgo literario, filosófico y pedagógico: el tratado *El vestido, su origen e influencia*, obra de Diógenes Teufelsdröckh de Weissnichtwo,¹ estudioso casi desconocido que saltará sin duda “a las primeras filas de la filosofía en nuestro Templo de Honor alemán”. En la segunda entrega de la obra se ponen de manifiesto las “dificultades editoriales” del proyecto por parte del editor. Aunque “es posible que la llegada del libro del profesor Teufelsdröckh se marque con tiza en el calendario de los editores”, se trata de un inabordable “Océano de pensamiento” que, además de descubrirnos “una rama totalmente nueva de la Filosofía”, nos revela “una nueva individualidad humana, un carácter personal casi sin precedentes”, el del profesor Teufelsdröckh. El narrador, en general confundido con el futuro editor inglés encargado de que la obra “prosperase también en el suelo británico”, y poco a poco casi un documentalista del profesor alemán, ya nos ha ofrecido reseñas de recepción que parecen saludar a una obra maestra y fundamental de nuestro tiempo, pero tiene serias dificultades para obtener los “documentos oportunos” con los que abordar la edición a la manera tradicional de “estas extraordinarias doctrinas” y por ahora se ve únicamente



Rafael Sánchez Ferlosio. Fotografía: Raúl Cancio, *El País*.

“forzado a meditarlas”. Una serie de cartas de un amigo confeso y proselitista del sabio alemán, dan noticia biográfica cierta sobre el profesor y de alguna manera proponen su biografía. “Con la imaginación del editor” y la propuesta del amigo alemán se pone en marcha la publicación de *Sartor resartus. Vida y opiniones de Herr Teufelsdröckh*.

Carlyle pone en marcha una especie de “novela de formación”, y de deformación, añadimos. En una carta a un editor americano habla al mismo tiempo de “especie de Novela Didáctica” y de “Extravaganza satírica sobre las cosas en general”. Con un aparato paratextual que incluye extractos del tratado sobre el vestido, documentos, notas, la entrada y salida de personajes reales, un amplio juego de citas, consigue a la vez un aire de humorismo y verosimilitud, que nos lleva a pensar si Carlyle no está escribiendo contra su querido *Wilhelm Meister*, obra de su admirado Goethe, que él mismo había traducido al inglés tras cuatro años de agotador trabajo. La obra incluye capítulos sin desperdicio sobre el “Idilio” y la “Pedagogía” en que se desarrolló el sabio alemán, de sus opiniones sobre “sastres” y “dandis” (“¿Qué son los Poetas y los Moralistas sino una especie de Sastres metafóricos?”). Gradualmente es el “doble” del propio autor para su propio discurso pedagógico. Como dice Emerson, en su prefacio a su edición del *Sartor resartus*:

Pero lo que verdaderamente apreciará el lector entendido de este libro es el diseño manifiesto de la obra, que es una crítica del espíritu de la época –hemos estado tentados de decir del momento– en la que vivimos, y que expone bajo la luz más justa y novedosa los aspectos presentes de la religión, la política, la literatura, el arte y la vida social. Bajo toda esa alegría el autor oculta una intención muy seria y demuestra una perspicacia a propósito de las múltiples carencias y tendencias de la naturaleza humana que se ha hecho muy rara entre nuestros autores más populares. La filantropía y la pureza de sentimiento moral que inspiran la obra hallarán su camino hacia el corazón de cualquier amante de la virtud.

Realmente Carlyle era entonces la vía divulgadora de la atalaya alemana. Tras su traducción, publicó su *German Romances*, una colección de traducciones

con aparato crítico de Goethe, Tieck, Hoffmann y otros autores. En *Fraser's Magazine* y en *New Edinburgh Review* publica ininterrumpidamente su colección de ensayos de crítica literaria (Novalis, Goethe, Schiller, Heine). Su *Biografía de Schiller* acabó editándose en Alemania con prólogo del mismísimo Goethe. Pero por aquellas fechas, concretamente en 1827, estaba muy presente su estudio publicado acerca de la obra de Jean Paul Richter. El escritor español Santiago Valentí y Camp, amigo catalán de Unamuno y Silverio Lanza, deja muy claro que Carlyle escribió *Sartor resartus* “indudablemente, bajo la influencia que en su espíritu ejerciera Juan Pablo Richter”.

Ese juego entre el “Idilio” y la “Pedagogía” nos remite directamente a dos obras de Richter: *Vida del risueño maestrillo María Wuz de Auenthal. Una especie de idilio*, de 1790 (realmente un despiece, editado por separado en 1793, de la primera novela de Richter, *Die unsichtbare Loge* [La logia invisible]) y la “Vida de Quinto Fixelin” [*Leben des Quintus Fixelin*], de 1796, también en forma de idilio. Estas obras están escritas entre diversos éxitos literarios de Richter y están consideradas como “fracasos” y de alcance claramente menor, aunque en todas las obras de este periodo encontramos una persistente intención de construir un álter ego, un doble (especialmente visible en el amplio aparato paratextual y el descarado desdibujo de la figura autorial con el pedagogo Fixelin). Concretamente estas dos novelas están centradas en maestros, y no podemos olvidar que el declarado influjo de Rousseau en Richter hará que la pedagogía sea una de sus preocupaciones literarias principales, que culminará con su *Levana o Teoría de la educación*, donde dio rienda suelta a su particular optimismo pedagógico (incluyendo “apéndices cómicos”; para relajar al lector, que nos retrotraen precisamente a estas novelas, aunque con un espíritu reconstituido muy diferente). En ambas historietas de Wuz y Fixelin hay además un aire de farsa sobre los modelos reinantes de novela de formación y la novela bucólica burguesa –*idylle*– que supone una auténtica revuelta de tuerca, frente a la moda por la autobiografía espiritual novelada que pone de moda el propio romanticismo idealista alemán –de los hermanos Schlegel, Schelling, Tieck o el mismísimo Richter.

El caso del “maestrillo” Wuz es especialmente singular. A pesar de su extrema pobreza, Wuz ha reunido una enorme biblioteca fundamental mediante un procedimiento especial de copia. Sin alcances para comprar originales, Wuz desecha la idea de “esos condenados reimpresores” y ni siquiera lee los originales para realizar sus copias. De esta forma realiza sus “reescrituras”; a veces, obligado por la necesidad de cubrir el expediente, de un modo totalmente incomprensible. Posee obras fundamentales de Kant, Schiller, Sturm, Lavater (no ha tenido más remedio que hacer sus “Fragmentos de Fisionomía” a la manera “wuzzeana”), incluyendo unas *Confesiones* “de J. J. Rousseau o de Wuz, tanto da”. Su naturalidad, la perfecta insignificancia de su periplo, su ingenuidad y su idílica conciliación con el mundo, nos lo ponen a la par de un Shandy de Sterne, del Lowell de Tieck, de personajes posteriores del propio Jean Paul, y nos redirigen inmediatamente al Bartleby de Melville, a Robert Walser, al Menard borgiano.²

Pero es precisamente la anulación del episodio, su carácter de anti-novela, verdadero anti-Meister, lo que hace que esta pequeña obra constituya en el

fondo un primer manual de instrucciones de supervivencia frente al nihilismo que el propio Richter estaba pariendo a base de titanismo en otras voluminosas piezas “más ambiciosas” de su obra. Y que explote en derredor una batería de niveles narrativos, desdoblamientos, fragmentaciones, mecanismos de autorreferencialidad y paratextualidad, humorismos y paradojas, además de sus propios usos paródicos, que definen perfectamente no sólo el mecanismo formal de la ironía romántica, sino también de su propio reverso.

Es más que posible que, cuando Schlegel hace la definición programática de la “ironía romántica”, estuviera muy presente y prevaleciera la primera producción literaria de Richter. El teórico del romanticismo habla precisamente de paradoja, síntesis de antítesis, combinación de contrarios, juego de espejos, parábasis, en definitiva, un efecto por primera vez tan amplio de disolución de límites entre la figura del autor, la obra y el lector que da lugar a una isotopía de la conciencia insatisfecha del sujeto, en la que los valores absolutos se relativizan al mismo tiempo que se vigorizan ofreciendo una posibilidad frente a la conclusión nihilista. La conciencia autocrítica del fracaso de las ambiciones transformadoras del arte ha llevado a los artistas a reconocer sus impotencias mediante la fragmentación, la paradoja, la disolución de los géneros y lo cómico. El propio Jean Paul define desde ahí lo “cómico romántico” en su *Introducción a la Estética*, como un ingenio que elabora una visión del mundo a través de los contrastes cómicos, una especie de carnaval o mundo al revés pero no por contraste gozoso frente a una realidad, que sería “lo cómico vulgar”, sino a través de una burla a la totalidad, sin referentes trascendentes, y por tanto, tendente al nihilismo.

Y muchas de las construcciones, digamos, “paraliterarias” de esa época, entre ellas la del álter ego o el puro heterónimo, la que llamamos aquí “reverso”, ya disfrazado de sabio eremita, científico chiflado, filósofo de andar por casa o maestrillo extravagante, se instrumentan para superar ese nihilismo y remontarse a una posición primigenia desde la que volver a perorar (de la peroración en un doble sentido etimológico, tanto de discurso final tras una disputa como de recuperación o insistencia en un discurso que nos es familiar), hacer pedagogía y hacerlo de forma idealista, optimista, afirmativa contra la inadaptación, la desazón, la falta de armonía y las renunciadas sobre el carácter perfectible del hombre y la sociedad.

Siete reversos de la literatura española

El doctor Lañuela

Si hemos de entender la Ilustración como una experiencia gozosa de la modernidad y el Romanticismo como una experiencia insatisfecha de esa misma modernidad, como de alguna forma ya dejó escrito Heinrich Heine en sus magníficos *Cuadros de viaje*, más contradictoria aún es la posición del romanticismo progresista: la de aunar la reacción ante la “aridez” –en palabras de Larra– de la sociedad moderna, y sostener la revolución según los principios ilustrados: razón y fe en el progreso y la ciencia. Y no digamos del romanticismo progresista español, con todas sus huestes literarias entregadas a la más

pura especulación sin más ciencia ni filosofía que la tamizada por la importación (espíritu inglés en letra francesa, que decía Feijoo). Ya avisaba Menéndez Pelayo, sancionando la heterodoxia de “ciertas ideas filosófico-panteístas” del *Diablo Mundo* de Espronceda, de un “estado de la cultura casi precientífico” donde “un mismo drama resulta, según se mire, providencialista o fatalista; de aquí que un mismo poeta, en el espacio de pocos versos y de una misma composición, aparezca ateo y creyente, blasfemo y devoto, libertino y asceta, tradicionalista y racionalista, escéptico de la razón humana y escéptico del poder divino”.

Cierta sensibilidad literaria de esos momentos derivó hacia el humorismo y el sarcasmo con efectos no solo costumbristas, sino totalizadores, con la gravedad y seriedad que Richter requería para lo “cómico romántico”. De ahí surge una tradición literaria de la extravagancia y de lo estrambótico, verdadero verso suelto de la literatura española, en torno a José de Espronceda y la estela de su *Diablo Mundo*, en la que podemos contar a desconocidos como Miguel de los Santos Álvarez, Antonio Ros de Olano, Antonio Flores, Braulio Foz... La importancia de *Diablo Mundo* y de su sinergia literaria deriva en prácticas temáticas y formales que desdibujan los estrechos límites del humorismo digamos “picaresco” y potencian la propia mezcla de géneros, la autonomía de la escena dialógica, los “cambios de rumbo”, las extravagancias y saltos argumentales, el humorismo, el mundo paranormal e incluso el gusto por lo inacabado. También la exhibición autobiográfica y los juegos “paraliterarios”, el gusto por la digresión filosófica, la carencia de plan prefijado, las fusiones procedentes de la ruptura del decoro argumental o de estilo, e incluso el uso paródico de las literaturas tópicas (la escena costumbrista, el cuento paremiológico, las tramas de la literatura popular, lo sainetesco, etc.). Buen resumen de todo ello lo encontramos en su canto primero, que resuena y redundante en todo el poema e igualmente en las posibilidades de desarrollo de nuestro doble literario, del reverso.

Precisamente al mayor usuario de esta estética “estrambótica”, Antonio Ros de Olano, está dedicado el poema, y a él le cupo el honor de ponerle prólogo (calificado por Menéndez Pelayo de “mistagógico y apocalíptico”). Sus escritos han motivado habitualmente estas consideraciones: “jeroglifo”, “logomaquia continua”, “prosa [...] medio germánica y medio picaresca, extraña fusión de Hoffmann y Quevedo”, “que no se parece a otro escritor alguno de los nuestros, aunque sí a Richter, a Hoffmann y Edgar Poe entre los extraños”. Una de sus obras centrales y más tardías, *El doctor Lañuela*, de 1863, tiene el rango de “logogrifo filosófico, que hasta ahora no ha sido totalmente descifrado por nadie”.

Esta extraña trama, que su autor al final del libro, en una especie de autocrítica literaria, denomina “libro híbrido”, se subtitula *Episodio sacado de las memorias inéditas de un tal Joséf*. El tal Joséf nos relata cómo recibe una extraña nota en latín de su tío para que vaya a la consulta del doctor Lañuela a recoger unos parches para los callos de sus pies. El joven se verá envuelto en un extraño episodio onírico, quizás hipnótico, entre las dos mujeres que atienden la consulta de Lañuela, realmente una diatriba bastante chusca sobre la mujer ideal y la mujer carnal. Pero entretanto todo lo impregna este callista, al que Olano le

quita cualquier carácter diabólico, para retirarlo del halo fantástico e ingresarlo en su particular mundo estrambótico, tendente incluso al realismo. Resulta ser “un mágico relegado por la ignorancia del siglo”, una especie de alquimista, médico único, “absoluto electro-magnético-espiritualista” capaz de sanar cualquier enfermedad nerviosa.

Desde ese momento, y como bien advierte el prologuista del libro, el autor “se traduce objetivamente en el doctor Lañuela”, ese “hombre alto, magro, aguilucho, saturado de bilis”, que viste “bata de damasco que le llegaba a los tobillos; calzaba babuchas” y se cubre con “un rojo bonetillo abatanado”.

Así comienza un juego metaliterario entre el narrador *deus ex machina*, el autor de las memorias, realmente un narratorio apelativo, y el personaje que funciona como “doble” del autor. Este recurso de desdoblamiento será muy habitual en la obra tardía de Ros de Olano, en varios de sus cuentos estrambóticos y especialmente en esas extrañísimas memorias, verdadero monumento metaliterario del apócrifo, tituladas *Jornadas de retorno escritas por un aparecido*. Entre fluidos, cargas eléctricas, magnetismos y clasificaciones latinas sobre los males del pie de este *empiricus et admirabilis callorum stirpator*, se desatan múltiples digresiones sobre los propios usos literarios, sobre los efectos del arte o la religión, sobre mesmerismo, se interpolan episodios dramatizados en verso, una extraña leyenda de tono morisco, al más puro estilo cervantino, y todo desemboca en un discurso idealista sobre la realidad como apariencia. “La subjetividad y la objetividad son conos de luz inversos en la retina de los ojos del alma. La subjetividad singulariza a los escritores y a los amantes hasta poderlos preferir o desechar por sus nombres; la objetividad los confunde lo bastante para poder encargarlos por toneladas”. Ros de Olano/Lañuela de alguna forma pretende responder a ese desajuste, a ese caos de apariencias que Borges, precisamente en su prólogo a *Sartor resartus*, considera en la base misma del idealismo. Y pretende hacerlo con una propuesta narrativa igualmente desajustada.

Silverio Lanza

Con la aparición de Juan Bautista Amorós *Silverio Lanza* posiblemente asistimos al nacimiento del reverso como tal. Hasta su llegada ninguna figura del arte español desarrolla con tanta persistencia la disolución de la figura autorial y un juego de escisión tan pronunciado que genera lo que Azorín llamó “un estilo”. Gilles Deleuze nos da una idea de la magnitud de ese estilo: “el estilo, en los grandes escritores, es también un estilo de vida, no algo personal sino la invención de una posibilidad vital, de un modo de existencia”. Con Silverio Lanza asistimos además a un cuadro completo de idas y venidas que empieza a caracterizar “a la española” esta estética del apócrifo.

En primer lugar, la propia estrategia de disolución con el heterónimo: Juan Bautista Amorós es “editor” de la obra del fallecido y genial escritor Silverio Lanza. Constituiría una muestra más de ese mismo juego arqueológico-literario procedente de la ironía romántica sobre el genio excéntrico y el tópico del manuscrito hallado, pero ahora se desarrolla toda una obra literaria y es permanente el juego metaliterario entre el editor y el autor heterónimo en novelas y libros de cuentos desde 1883 hasta 1912, año de la muerte real de Amorós.



Nicasio Álvarez, socialista, figurado por Silverio Lanza en su novela *Noticias biográficas acerca del Excmo. Sr. Marqués del Mantillo*, Madrid, 1889.

(Irónicamente, todavía en 1918 Ramón Gómez de la Serna desenterrará inéditos de Lanza, confirmando las extrañas teorías de Amorós sobre la persistencia de restos de vida fisiológica tras la muerte).

El par Amorós/Lanza llega al extremo cuando Amorós “edita” en 1899 una novela-documento de Lanza, anticipo del *fake* de denuncia política, en la que se dan *Noticias biográficas acerca del Excmo. Sr. Marqués del Mantillo*. Se ofrece toda una construcción de la biografía de un prototipo del político del momento, Nicasio Álvarez. Se aportan cartas, extractos de discursos y escritos, transcripciones de sesiones parlamentarias, recortes de prensa, declaraciones judiciales, todo entreverado con digresiones entre autor y protagonista. Y hasta el retrato de Álvarez (quizás un apunte del propio Amorós en su juventud) con una nota de procedencia: “El retrato que acompaña a esta biografía está tomado de un apunte hecho por el Excelentísimo Sr. D. A. P. Garrique, actual ministro de Bellas Artes. El Museo Imperial no nos ha permitido obtener copia del magnífico retrato pintado por O’Neill”.

Al mismo tiempo, el ideario mixtificador entre cientifismo, pedagogía y filosofía amorista y “panevangélica”, llamada “Antropocultura”, no es precisamente la obra del genio literario “póstumo” del heterónimo Silverio Lanza, sino que normalmente va avalada por la figura del editor y autor real, Juan Bautista Amorós, que la desarrolla en su retiro de Getafe, un exilio al extrarradio motivado por intereses matrimoniales, pero que poco a poco se convierte en “exilio literario” ante el sentimiento de fracaso artístico que el propio Amorós alimentará con fruición para aumentar su halo de incomprendido.

De todo ello resulta un conjunto literario y vital por el que Silverio Lanza es autor de una obra artística y pedagógica totalmente extemporánea que ya pinta al par Amorós/Lanza, al unísono, como un genio excéntrico que ahora, lógicamente, no está en una cueva de ermitaño o una mazmorra gótica sino en una especie de laboratorio pedagógico de antropología, antropometría, eugenesia, fisiología escatológica y experimentos gimnásticos.

Silverio Lanza reaparece en
La Obsesión Barométrica, dibujo
de Ramón Gómez de la Serna.



A todo ello se añade la literatura que se genera de forma exógena en torno a los encuentros con el genio, las visitas a su casa de Getafe (auténticamente ritualizadas en las narraciones con las que contamos), y ese verdadero monumento al retrato literario que le hace Ramón Gómez de la Serna, su ahijado y testafarro literario, de forma póstuma en la antología de “páginas escogidas e inéditas”.³ Además del “in memoriam” de Ramón, son altamente recomendables las auténticas experiencias con el genio que relatan Azorín, Ricardo Baroja y Corpus Barga. Todos los ingredientes de esa fascinación se desarrollan aquí: entre la extraña historia de su juicio por libelo (proceso judicial real pero que Amorós explotó de forma victimista hasta la saciedad y de cuya responsabilidad llega a eximirse por cuenta de Silverio Lanza en el prólogo a una de sus colecciones de cuentos, *Para mis amigos*, de 1892); el misterio íntimo de su hermano, recluido en el sanatorio de Santa Isabel, y que motivará buena parte de sus “cuentos de locos”; su discurso amorista y maternal; sus pulcras formas entre la cortesía y la pedagogía; sus opiniones sobre el arte útil y las explicaciones tiza en mano en su laboratorio; los extraños artefactos de su mitificada casa-laboratorio getafeña, donde se lleva la palma el esqueleto destinado a sus mensuraciones y el intrincado sistema de timbres unidos a un cuadro central en la alcoba que delataban la presencia de cualquiera en cualquier estancia (a lo mejor no tanto por vigilancia como por hospitalidad); su aire entre marino trasnochado y dandi rústico que profesa un regeneracionismo anticaciquil extremo; sus orígenes aristocráticos, ministros de Marina incluidos; y su vinculación a personajes “avanzados” del clima progresista anterior al fiasco de la revolución de 1868 y la Primera República, por los que, entre otras cosas, hace ostentación de su cargo de “Presidente de la Asociación de Profesores Oficiales de Gimnástica” y de su estancia en la Exposición Universal de París.⁴

Ya hemos mencionado como Amorós/Lanza es totalmente consciente de la fascinación que ejerce alimentando determinada biografía. Lo viene haciendo

desde 1891, cuando publica la ficción autobiográfica *Desde la quilla hasta el tope*, hasta los últimos escritos en clave autobiográfica que publica motivado por su relación con Ramón Gómez de la Serna (su “Autobiografía” en la revista *Prometeo* y el “Acción de gracias” que incluye en *El libro mudo* de Ramón), de 1910-11. Todavía en 1906, plenamente consciente de su aureola, le dice a Carles Rahola en una carta: “me llamó usted solitario, y creí que sería usted víctima de la leyenda que me supone hosco, ebrio, escondido en una choza, y alimentándome con hígados de promotor fiscal”.

En un texto fundamental para definir sus ideas sobre el arte, un artículo de su novela *La rendición de Santiago*, titulado “¡Vivid la vida!”, que pudo ser publicado como suelto en la revista anarquista *Acracia*, tras dirigirse a la juventud creadora y hacer avisos del camino que debe tomar el modernismo hacia la vanguardia, realiza un apólogo totalmente definitorio de su reverso:

Sólo puedo deciros que améis, que riáis y que hagáis siquiera lo que yo hago.

Y es esto:

Uno de los críticos que me *salieron* cuando publiqué *Artuña*, decía en un artículo tribunicio y poniendo el paño al púlpito.

—¡Yo quisiera saber a dónde va Silverio Lanza!

Pasó mucho tiempo, y un hermoso día de otoño vi a *mi* crítico en la calle de Alcalá.

—¡Hola don Silverio!

—Buenas tardes, amigo mío.

—¿Dónde va a usted?

—A dar una vuelta.

No comprendió que yo respondía a su artículo, y que mi respuesta era una síntesis filosófica; y cuando veo gente joven siento ansias de gritar.

—Eh, muchachos! ¡Aprovechad la ocasión, y dad una vuelta!

Ese es mi consejo. Antes de morir, ¡vivid la vida!

Y recordad que la vida propia se puede vivir sin la vida ajena, como la digestión se hace sin el estómago del prójimo.

El periodista y crítico Joan Mas y Pi⁵ en su volumen *Letras españolas* (1911), define a Lanza como el “paradójico más atrevido”, que con sus vaivenes entre “un literato a la muy antigua o a la muy moderna” logra que “la expectativa quede hábilmente defraudada”. No es un “contradictorio” sino alguien con un “talento disociativo que le lleva a distinguir entre las palabras y las ideas por ellas representadas”: “Silverio Lanza es un nihilista constructor. Cada uno de sus derrumbamientos deja ver la posibilidad de una sólida reconstrucción”. Un año antes, en la revista *Prometeo*, Silverio Lanza resumía el “evangelio” nihilista de Ramón Gómez de la Serna, publicado por este en la misma revista bajo el título de “Mis siete palabras”,⁶ quedándose con esa misteriosa frase: “¡Oh, si llega la imposibilidad de deshacer!”. Y añadiendo: “Y decía el Maestro que lo sabio y lo justo y lo misericordioso y lo divino es deshacer y hacer de nuevo para deshacerlo cuando pueda interrumpir la constante evolución que es necesaria a las vidas duraderas”. Pocos años después, en la poética del machadiano Abel Martín, verdadero programa estético del reverso, se nos hablará en un tono muy similar a lo “nihilista constructor”.

El reverso regeneracionista: Pío Cid, Silvestre Paradox y Fulgencio Entrambosmares

Si existe una razón por la que el regeneracionismo español del último cuarto de siglo no prosperó más allá de la generación, para muchos indeseable, de un reaccionarismo nacional-tradicionalista, que Tierno Galván llegó a tildar de “pre-fascista”, esta parece encontrarla nada menos que Joaquín Costa, en un prólogo de 1906 a la obra de Sánchez Díaz titulada *Juan Corazón. Si puede España ser una nación moderna*. Allí, un Costa obviamente ofuscado reconoce que la raza española presenta rasgos de constitución psicofísica que la indisponen para la generación y aplicación de ciencia, y la regeneración sólo será posible “sea por arte de física y de fisiología, el día que se logre crear una ‘neurocultura’ que sea respecto de las neuronas, dendrites, fibras de proyección, etc., de la sustancia gris del cerebro lo que la filotecnia o ‘agricultura’ es respecto de las plantas, ora por vía selectiva, tomando como base en nuestro subsuelo étnico la porción del ‘homo europeus’ que parece que hay en la Península mezclada con la mayoría de los restantes tipos occidentales, ora por influjo exterior, afinando y forzando la pedagogía tradicional”. Pocas veces el lenguaje utilizado delata tanto la realidad que se denuncia como en el propio aserto de Costa.

Es cierto que las crisis españolas de ciencia y conciencia produjeron normalmente una subsiguiente movilización pedagógica con la que se quería arrastrar al país de su permanente estado “precientífico”. Pero igualmente, las clases dirigentes seguían potenciando la visión de la ciencia como utilidad, al igual que los ministros ilustrados y, más matizadamente, el movimiento de los “novatores”, en la que se considera la primera crisis de conciencia y de la ciencia en España, entre finales del siglo XVII e inicios del XVIII. A principios del siglo XIX en España se desarrolla todavía la “Química filosófica”, la máquina de vapor será “la máquina filosófica” hasta que se implante en el terreno de la técnica.

En el espíritu del Plan Pidal, de 1845, se gestó la “beca” de dos años por la que Julián Sanz del Río, el padre del krausismo español, “tendrá la obligación de pasar a Alemania para perfeccionar en sus principales escuelas sus conocimientos en esta ciencia –la filosofía–”. Los ideólogos y protectores de esta operación, tildada de verdadero giro germanófilo de la cultura española, son Pedro Gómez de la Serna, a la sazón ministro de Gobernación de la regencia de Espartero (y tío bisabuelo de Ramón) y José de la Revilla, uno de los secretarios del Ministerio de Instrucción Pública. Revilla fue co-redactor de la exposición de motivos del Real Decreto, y allí se advertía sobre la tendencia a abandonar las humanidades “pretendiendo convertir a los niños en puramente físicos y matemáticos” y se consideraba a las Ciencias “estudios propios para los hijos del norte” que aunque más tardos, son más atentos y meditabundos, y no ingenios vivos, ardientes y de imaginación fogosa “como los que nacen en el mediodía”.

“Solo a un hombre de madera de sectario, nacido para el iluminismo misterioso y fanático, para la iniciación a sombra de tejado y para las fórmulas taumatúrgicas del exorcismo, podía ocurrírsele cerrar los ojos a toda la prodigiosa variedad de la cultura alemana... [desde Schelling al “portentoso edificio dialéctico de Hegel”]... e ir a prendarse del primer sofista oscuro [se entiende, Krause]”. Con su habitual impiedad para con Sanz del Río, del que hace un retrato demoledor en *Historia de los heterodoxos españoles*, Menéndez Pelayo

señala que España ha sido “krausista por casualidad”, debido a los contactos casuales de Sanz del Río con los discípulos belgas del filósofo alemán, Tiberghien y Ahrens, pero no reconoce que desde entonces existe un hermanamiento intelectual entre Bélgica y España que se basa precisamente en un ambiente similar, el de las adaptaciones armonistas de la filosofía y la ciencia ante la cerrazón católica.

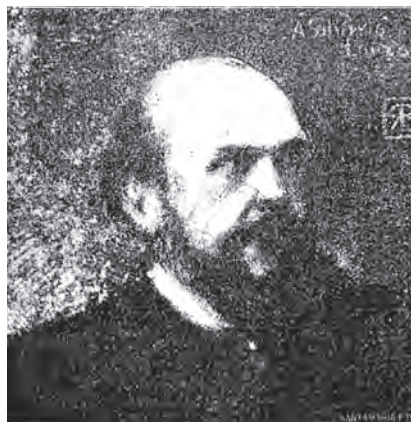
No sin cierta mala idea, el hijo de José de la Revilla, Manuel, inicialmente en las filas del krausismo y después opositor al mismo desde las filas del positivismo, publicó sobre 1875 un conjunto de cartas inéditas de Sanz del Río, donde emerge cierta pusilanimidad de este: “Escogí aquel sistema que, según lo poco que yo alcanzaba a conocer, encontraba más consecuente [...] y sobre todo más susceptible de una aplicación práctica; [...] razones todas que, si no eran rigurosamente científicas, bastaban a dejar satisfecho mi espíritu”.

La reconversión del krausismo, tras las dos “cuestiones universitarias”, la previa a la revolución del 68, y la consecuente con su fracaso, en 1875, y las embestidas del positivismo, lo ancló en una pedagogía alternativa (el proceso desde el Colegio Internacional de Salmerón a la Institución Libre de Enseñanza). Sin embargo, sus logros eran evidentes para el gran continuador, Giner de los Ríos, cuando en sus *Estudios sobre educación* afirma: “Más hizo un Sanz del Río, creando en el árido suelo de nuestra vida intelectual, no una doctrina –¡a Dios gracias!–, sino lo que vale infinitamente más, una corriente de emancipación intelectual, de educación científica, de austeridad ética que ha removido y ablandado y sigue removiendo largos años aún, lo poco que queda de plástico en el fondo de este duro terruño”.

Es evidente que la pedagogía española debía producir genios de la filosofía, la especulación y la moral, y que todo hallazgo científico debía ser tamizado por un armonismo panteísta, moral y por disciplinas de aplicación práctica que sí tendrán verdadero impacto: psicología, psicofísica, antropología, antropometría, higienismo, eugenesia, sociología darwiniana... Al mismo tiempo se dará una ciencia de revista, de divulgadores, donde se potenció el atragantón ecléctico y la vehemencia científicista, a su vez semillero de futuros “disparates” con cualquier teoría de fácil asimilación. Yendo más allá, el tamiz “espiritista”, en lenguaje de la época, facilitaba asimilaciones muy naturales con ciencias ocultas y basadas en principios y posibilidades escatológicas. En una palabra, había un terreno abonado para la mixtificación.

Quizás sea la Antropocultura y buena parte de la obra de Silverio Lanza una de las mayores mixtificaciones del periodo. Cuesta trabajo no ver el rastro de su impronta en las mixtificaciones que se producen entonces. Amorós concebía su obra como “propaganda”, y la había comenzado con un folleto titulado *Chifladuras* en 1894. Pero su puesta de largo se hará en 1899 en el número dos de *Revista Nueva*, verdadero órgano de expresión de la generación finisecular que venía comenzando sus primeros números con un extenso ensayo por entregas “sobre la enseñanza superior en España” de Unamuno. Si el par Lanza/Amorós basaba su panacea en la antropología, la biometría y la eugenesia, dando cabida a especulaciones escatológicas, al igual que el doctor Lañuela en su labor de callista aficionado al magnetismo animal, el par Pío Cid/Ángel Ganivet producirá a uno de los inventores y pedagogos de más extensa carrera

Retrato de Silverio Lanza en
aguafuerte por Ricardo Baroja,
en *Alma Española*, n° 11, 1904.



pseudocientífica y especuladora; el par Entrambosmares/Unamuno expone el problema de la mala digestión científicista y pedagógica de forma evidente en *Amor y pedagogía*, no sin dar rienda suelta a una tratadito de antropología comparada entre el hombre y las pajaritas de papel, el célebre “Tratado de cocotología” que cierra la novela. Y el par Silvestre Paradox/Pío Baroja nos presentará un repaso a la “bohemia” mixtificadora con los inventos y logros de Paradox, taxidermista dedicado al “estudio de las ciencia físico-naturales”.

Estos autores son cabezas visibles de la reacción finisecular española, de lo que se ha dado en llamar “la segunda crisis de conciencia española”. Ganivet y Unamuno, estrechamente relacionados, son los definidores de ese programa de reacción espiritualista y tradicionalista contra el mundo moderno. Rechazan el mundo adocenado de la Restauración, pero también el intelectualismo ininteligible de la Revolución previa, identificado en buena forma con el krausismo. Los tres, sin embargo, viven la contradicción de tener la ciencia y el progreso en sus adentros, de haber profesado a su manera el positivismo y parecen necesitar un exorcismo autoirónico mediante sus reversos.

Pío Cid

Las dos novelas sobre Pío Cid se publican entre 1897 y 1898. Ganivet vive una crisis personal que está solventando con un ataque de grafomanía por el que en escasos cinco años concibe y escribe buena parte de su obra y un inmenso epistolario. En el epistolario deja rastros de su concepción de estas novelas como “una guasa”: “El tono debe ser serio con tendencia a la guasa, y guasón con tendencia a la seriedad”. Y le pide a familiares y amigos bibliografía de divulgación científica de medio pelo (se menciona el libro *Industrias lucrativas*) para ilustrar los inventos prácticos de Pío Cid. En *La conquista del reino de Maya* (por el último conquistador español, Pío Cid) se nos aparece más como inventor en un mundo extraño, en este caso el Congo belga. No podemos olvidar que Ganivet desarrolla su carrera diplomática en esos años en Amberes y deja siempre bien patente su sentimiento de desplazado, especialmente del mundo artístico español. Esta novela da una muestra de la presencia de toda su fuerza digresora, ensayística, de la “exuberancia ideológica” como “conquistador inte-

lectual”, con sus visionarias reflexiones sobre el colonialismo. Sin embargo, en la segunda novela, que sabemos que se estaba gestando a la par, *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid*, se da la curiosidad de que, al situar la acción en terreno patrio, el invencionismo de Cid pasa a segundo plano y se nos vuelve más bien un frustrado pedagogo.

Ciertamente la “guasa” ganivetiana, rayana a veces en la crueldad, nunca permite que triunfe el ideal de optimismo positivista. Se repite, al igual que en su *Idearium español*, esa reacción al progreso, a la industrialización, en definitiva se da una reacción espiritualista, nacionalista, y en buena parte, irracionalista, muy propia de ciertas capas del modernismo entendido en sentido amplio. Efectivamente, hay cierta impiedad humorística, incluso del autor consigo mismo, pues en este reverso ganivetiano la constante implicación autobiográfica no deja dudas. Sus escritos, como los de Unamuno, están imbuidos de positivismo.

La fusión del “arquetipo literario” y su autor se nos presenta totalmente consumada, aunque de forma igualmente dramática, en la última carta que recibe su confidente Francisco Navarro Ledesma con fecha “15/27, noviembre de 1898”, en su agonía desesperada hacia el suicidio que consumaría el 28 de noviembre en Riga, tirándose al río Dvina por dos veces, al ser rescatado en su primera tentativa. En esta carta se encomienda a Navarro Ledesma la entrega de una carta-testamento titulada “Para mi hijo” donde Ganivet expone su última elucubración, la psicofanía. Ganivet hablaba de una ley fundamental del universo, “la psicofanía”; hablaba de un ser perfecto, “el psicope” (dibuja una especie de ameba o mónada leibniziana, “semejante a un globo de color”, estado al que se llega eliminando las funciones nutritivas al mínimo); y detalla “la anantropía”, una revolución espiritual a la que se llega “por medio de inventos psicológicos” (ciclobio, paseo elíptico, reloj sentimental, o la cama giratoria) además de las “modificaciones graduales del régimen nutritivo”. En la cláusula tercera de tan patético documento se declara: “Mis ideas prácticas sobre la vida están expuestas en mi novela *Los trabajos de Pío Cid*”.

Silvestre Paradox

Carmen Iglesias, en *El pensamiento de Pío Baroja* dejó demasiado sentado el autobiografismo de las novelas del ciclo “La vida fantástica”. “En *Aventuras, inventos y mixtificaciones de Silvestre Paradox*, Baroja se retrata a sí mismo en el protagonista y se convierte en científico e inventor. La figura de Paradox está tratada con un cariño no exento de ironía, como si su autor hubiera querido retratar en este Quijote de la ciencia sus propios fracasos y desilusiones”. Las novelas de Paradox responden a “un tipo de novela que podríamos llamar semi-autobiográfica, en la que la figura central se inicia con cierta independencia, pero, insensiblemente, va transformándose hasta identificarse con su autor: Silvestre Paradox. Las dos novelas de Baroja a las que hemos hecho alusión son fruto de una completa síntesis. En la ideología de Baroja, Heráclito, Darwin, Schopenhauer, las ideas anarquistas y anticlericales, se codean en extraña mezcolanza”. Ciertamente, la evolución en la segunda novela, *Paradox rey*, pueda hacer pensar que hay una traslación mayor de anécdotas autobiográficas de lo que se podría pensar.

XXIV

[DECLARACION]

Envíese a Francisco Navarro y Ledesma
Serrano, 80, principal
Madrid

PARA MI HIJO:

Por si esta declaración fuera necesaria hago aquí el resumen de mis ideas y de mis deberes:

1.^o No he creído nunca en ninguna religión positiva y mis sentimientos religiosos se reducen a un misticismo puramente personal. Pero respeto todas las religiones y jamás he cometido acto alguno contra ellas.

2.^o Mi idea fundamental en filosofía es que la vida nace de la libertad o de la tendencia del espíritu a romper sus prisiones materiales; la ley fundamental del universo no es la atracción, es la *psicofanía* o sea la manifestación gradual del espíritu; la vida es un génesis perenne.

3.^o Mis ideas prácticas sobre la vida están expuestas en mi novela *Los Trabajos de Pío Cid*, en particular en el «Ecce Homo». Tal como lo he pensado lo he practicado siempre, porque creo que vale más un minuto de vida franca y sincera que cien años de hipocresía.

4.^o En psicología pienso que el hombre es un embrión del *psícope*, o sea de un ser que dista tanto del hombre como el hombre de la mosca. El psícope es un ser semejante a un globo de color. El cerebro es un órgano puro de percepción con un solo sentido que los resume todos y que participa más de la vista que de los demás. Para transformar al hombre hay que modificar su sistema de nutrición hasta reducir a su estado mínimo el aparato digestivo. Después de largas generaciones el organismo irá lentamente modificándose, hasta quedar reducido al cerebro como órgano único, auxiliado por un músculo locomotor, a modo de serpiente puesta de pie y a un órgano protector en esta forma:



Este esquema no es invención caprichosa; lo he visto a modo de esqueleto de la sensación de un hombre, o de las exterioridades de un hombre, después de cinco años de silencio pitagórico. Los esquemas geométricos de los pitagóricos no eran realmente más que fragmentos de esqueletos de ideas o de sensaciones, que en superior composición marcan el tipo futuro de los seres y señalan el camino que ha de seguir el hombre para transformarse en tipos más perfectos y viables. El hombre actual carece de condiciones para la vida espiritual y lo que hay que hacer con él no es destruirlo, sino utilizarlo para sacar en el porvenir un ser más noble. Por esto yo no soy *anarquista*, sino *anántropo*; el anarquismo y en general todo lo que es destruir me parece una estupidez; de aquí que en política, aunque no he sido político, sea absolutista en mi fuero interno. La anantropía, no porque sea concepción de un modesto funcionario, deja de ser una idea hondamente trascendental y llamada a destruir todas las tendencias revolucionarias exteriores en que los hombres se entretienen, por no saber hacer otra cosa. Hay una verdadera revolución, la de un hombre solo que obra sobre el espíritu de otros hombres. Esto se puede conseguir por medio de inventos psicológicos y como dije antes por modificaciones graduales del régimen nutritivo. Entre los inventos que yo he hecho, figuran la *cama giratoria*, el *ciclobio*, el *paseo elíptico*, los *zapatos Z*, el *reloj sentimental* y otros varios en ensayo, que juntos forman una nueva psicología.

5.º Así como de la antigua escuela jónica y sus similares que se limitaba a observar los fenómenos naturales nació la escuela experimental que ha traído los modernos inventos (que dicho sea de paso no sirven para cosa mayor) de la escuela antigua socrática ha de nacer una *psicología activa* que produzca fenómenos nuevos, desconocidos, inventos maravillosos, como el de la *luz humana* de que hablo en mis *Trabajos*. A la investigación psicológica en esta dirección llevo consagrados unos diez años; y el método de investigación no debe de ser experimental; debe comenzarse por la meditación en silencio hasta ver en el fondo oscuro dibujarse los esquemas íntimos o esqueletos de sensaciones que marcan, no las posiciones actuales de nuestros órganos, sino posiciones con tendencia a lo futuro, por donde se infiere el género de acción a que deben de aplicarse los inventos.

6.º Fuera de estos puntos de vista lo demás tiene poca importancia para mí: vestir, comer, relaciones sociales, etc., etc., se me importa menos que nada. Hay una tendencia natural en

el hombre a hacer el bien y hay un goce en hacerlo; pero la mayor parte de las veces el bien resulta mal a la larga, por no haberse fijado bien en los cambios que las cosas toman con el tiempo. Y acaso lo más fecundo que haya en el mundo sea la sangre.

7.º No recuerdo haber hecho mal a nadie siquiera en pensamiento: si hubiera hecho algún mal pido perdón.

8.º No he tenido nunca más que lo puesto y no he querido ni quiero ni querré tener nada, porque me parece tonto perder el tiempo en la administración de bienes materiales.

9.º He tenido varios amoríos y un amor más noble a Amelia, a la que he dado muy malos ratos con mis necesidades.

10.º He tenido dos hijos: Natalia, que está enterrada en St. Léger lès Domart (Francia), y Angel, que vive en Madrid; ambos son legítimos por mi voluntad. Tengo tres hermanos, muchos parientes y pocos y buenos amigos.

Angel Ganivet.

Riga, 15/27, noviembre, 1898.

En realidad, buena parte de las novelas de Silvestre Paradox, por otra parte quizás las novelas más políticas y digresivas de Baroja, son un retrato coral de un mundo que vivió profundamente impresionado y del que poco a poco sale desengañado. De ahí que se dé otra vez el juego del reverso, intentando rescatar lo posible de un mundo que se derrumbaba, el de cierta bohemia madrileña de fin de siglo. Se ha especulado mucho sobre quién conforma el espejo de Baroja en Paradox, quién inspira al taxidermista inventor y su gabinete lleno de candidez y miseria.

Cuando se tiene la honra de dedicarse al estudio de las ciencias físico-naturales se simpatiza con el orden. “Ordenar es clasificar”. Este gran pensamiento ha sido expresado por alguien, cuyo nombre en este momento, desgraciadamente para el lector, no recuerdo. Silvestre era ordenado, aun dentro del mismo desorden. No en balde se pasa un hombre la vida estudiando la clasificación de Cuvier.

La guardilla de Paradox, aunque bastante sucia, mal blanqueada y llena de telas de araña, era grande y tenía condiciones por esto para servir de museo y conservar los tesoros zoológicos, geológicos y mineralógicos que Silvestre guardaba. Paradox empezó el arreglo de su habitación por el fin. Solo los grandes hombres son capaces de hacer esto. En el fondo de la guardilla había un cuarto muy chico, que había servido de gallinero. Silvestre rascó las paredes, y al hacer esto halló una agradable sorpresa: una puerta condenada, que por una escalerilla comunicaba con una azotea pequeña. Silvestre inmediatamente la destinó para observatorio.

—Aquí pondré —dijo— mi magnífico antejo astronómico de cartón, construido con hermosas lentes de *fint* y *crown-glass* traídas de Alemania, y el verano me dedicaré a contemplar las constelaciones en las noches estrelladas.

Quizás el mejor retrato de conjunto para esclarecer el caso se encuentra en el libro *Gente del 98*, de Ricardo Baroja. Allí se juntan los retratos del suizo Paul Schmitz, gran amigo de Baroja y propagador del ideario nietzscheano, conveniente mixtificado, en estos ambientes; un conjunto de “inventores” que pululaban por el barrio de la panadería de los Baroja; Silverio Lanza, con el que hay tantísimas concomitancias, y el tío Justo Goñi, cuyas elucubraciones y anecdotario están integrados tanto en los libros de Paradox como en las memorias de ambos Barojas. El retrato de todos ellos, en ese ambiente “de pensiones, cafés, imprentas” y extraños gabinetes como el de Amorós, da rienda suelta a lo que Julio Caro Baroja describe como inquietudes del momento: cientificismo, tendencias filosóficas encontradas con dicho positivismo y las eternas discusiones artísticas. Incluso hay un retrato conjunto de los hermanos Baroja en los hermanos Labarta, médico y escritor uno (Pío), pintor e inventor el otro (Ricardo). En sus *Memorias* deja claro que “al pensar en muchos de aquellos tipos que pasaron al lado de uno con sus sueños, con sus preocupaciones, con sus extravagancias, la mayoría tontos y alocados, pero algunos, pocos, inteligentes y nobles, siente uno en el fondo del alma un sentimiento confuso de horror y tristeza”.

Tal y como Pío Cid es fundamental en la obra ganivetiana, como bien dice Caro Baroja, la saga de Silvestre Paradox, iniciada en 1901, es el “germen vigoroso” de la obra posterior de Baroja. El propio Caro Baroja ilustró con gracia la



Julio Caro Baroja, *La guardilla de Silvestre Paradox*, cubiertas de *Silvestre Paradox* de Pío Baroja, Editorial Caro Raggio, 1973.

edición de la novela en la editorial familiar, Caro Raggio, y en su texto de solapa realizó una aclaración que consideramos necesaria, pues nunca este tipo de obras y personajes deben ser relacionados “con la antigua novela picaresca, como se afirmó al salir y como después se ha repetido, porque el perfil moral e intelectual de los personajes es distinto en absoluto al perfil del pícaro”. La misma distancia es aplicable al reverso del que hablamos con el gesto irónico y paródico cervantino.

El Entrambosmares unamuniano

En 1902 Miguel de Unamuno publica *Amor y pedagogía*, una novela radicalmente distinta de lo que parecía adivinarse iba a ser su obra de ficción con su primera novela, *Paz en la guerra*. Todos los paratextos de la novela, prólogos, epílogos y el “tratado de cocotología” dejan bien clara la estrategia “epatante” del autor. En primer lugar, porque Unamuno declara ya su táctica de desdoblamiento e intromisión en la propia novela que le hará tan célebre. “Diríase que el autor –dice en el prólogo–, no atreviéndose a expresar por propia cuenta ciertos desatinos, adopta el cómodo artificio de ponerlos en boca de personajes grotescos y absurdos, soltando así en broma lo que acaso piensa en serio”. Al mismo tiempo, nos desvela el origen accidental de todo ese aparato, incluido el extenso tratado sobre las pajaritas de papel, motivado por los requerimientos de extensión de la novela que le hace la editorial Heinrich y Compañía por medio del director de la colección “Biblioteca de novelistas del siglo XX”, su amigo Santiago Valentí Camp. Inicia entonces todo un aparato de dispersión

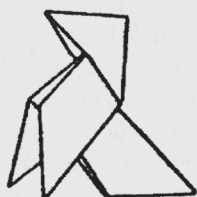


Fig. 1. Neutro

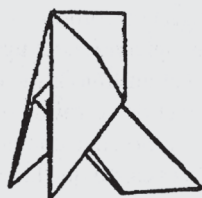


Fig. 2. Hermafrodita

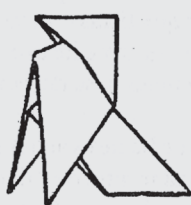


Fig. 3. Hembra

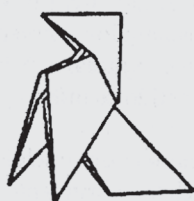


Fig. 4. Macho

»Obsérvese que la cabeza del macho resulta más ensenta que la de la hembra, y su pico mayor y más robusto, y a la vez que las meninges de su cerebro son de doble pliegue, sin duda para soportar el pico de picar, mientras que en la hembra la cabeza se hunde en la pechera dejándole un piquillo de piar, y las meninges son de simple pliegue, menos complicadas, cual corresponde a cerebro femenino.

Miguel de Unamuno, fragmento del "Tratado de cocotología" en *Amor y pedagogía*, Espasa Calpe, 1993.

metaliteraria para cumplir con el relleno editorial que inicialmente el propio Unamuno considera estrambótico, en su sentido más literal, y comenta irónico: "me incitan a poner estrambote a una obra de arte".

Realmente Unamuno ha dado rienda suelta a un mecanismo que desdibuja la trama central, el episodio mismo de la novela, que sobre todo confiere al personaje, inicialmente secundario, Fulgencio de Entrambosmares, una importancia capital: será el personaje clave y llave entre el antagonismo y el agonismo, que marcará las transiciones que definen la trama, y que será el recurso de Unamuno para alargar y dislocar la novela. Es aquí donde Unamuno conversa con él, lo hace su reverso, y decide dar a conocer el tratado de don Fulgencio.

Las pajaritas de papel, gran afición de Unamuno, son una excusa para realizar un tratado de antropología con todos sus avíos, sus llaves sinópticas, sus ilustraciones. Es difícil no recordar el planteamiento de la Antropocultura de

Silverio Lanza (veáse lo dicho más arriba sobre la cohabitación en *Revista Nueva*). Por otra parte, una muestra más de la centralidad de la pieza es el hecho de que cuando Unamuno afronta la segunda edición de la novela, en 1934, tras 32 años de la primera edición, le añade un apéndice al tratado con preocupaciones de muy diferente calado.

En carta a Valentí Camp, con todo ya listo, se muestra impaciente y preocupa-do por el impacto de una novela tan extravagante y dice: “Tengo la idea de que nuestro pueblo español es refractario al humorismo y que Juan Pablo Richter sería aquí perfectamente incomprendido”. Por sus propias cartas, y el amplio artículo “Unamuno traductor” de Manuel García Blanco, sabemos que Unamuno ofertó al editor Lázaro Galdiano traducciones del *Quintus Fixlein* de Juan Pablo Richter no obstante “sus extravagancias y barroquismo y lo estrafalario de su estilo”. También del *Sartor resartus* de Carlyle, que Unamuno saca a relucir en el “tratado de cocotología” y que tiene gran peso en su estética novelesca.⁷

Unamuno, profesor universitario, es consciente de la reacción que va a sus-citar la novela por su ataque descarado a la ciencia, especialmente a la peda-gogía, pues en la novela se usan ambos conceptos equívocamente. El episodio narra el intento de un ridículo “devoto” de la ciencia, don Avito Carrascal, por gestar, criar y educar a un hijo según los parámetros de la ciencia y la peda-gogía. Todo se salda con el suicidio de ese hijo perfecto en medio de una situa-ción y un tono de sainete que no deja de ser un uso paródico para satirizar aún más el carácter algo chusco de este experimento pedagógico fracasado. No hay personajes, se les esquematiza, sin carácter ni personalidad, simplemente son actantes de un diálogo continuo, que constituye más de la mitad del tex-to. Lejos quedan las cartas del propio Unamuno en 1893, en las que hablando de la educación de sus hijos pone en solfa un sistema educativo poco asentado en la ciencia pedagógica: “Yo se lo enseñaré todo. Volveré a aprenderlo”. Enton-ces los temas de pedagogía y todas sus ramificaciones sociológicas, incluidas la psicología y la biología, son las preocupaciones centrales de Unamuno. Son los tiempos en que Unamuno es un “clasificador” y traductor empedernido de la sociología darwiniana de Spencer, personaje al que ahora el propio don Miguel parece denostar radicalmente.

Efectivamente, la recepción fue muy dura en algunos sectores. Hay una car-ta bastante esclarecedora del médico bilbaíno Enrique Areilza a Pedro Jiménez Ilundain, que pone en evidencia la inoportunidad de esta crítica abierta al mundo de la ciencia: “Ha consumido [Unamuno] la vida en conocer ciencia positiva, que es fría e inexorable; y como no le ha proporcionado gloria ni tranquilidad de es-píritu la odia a muerte; *la odia tanto más cuanto la tiene dentro*; es la espina do-lorosa que mortifica su fe, pero de la cual no podrá desprenderse porque cons-tituye el fondo de su gran saber y de su valía [...] Su último libro es una prueba de cuanto digo. Pese a la incoherencia y ocultación de pensamiento, late allí el asco a la ciencia de los hechos, a la hechología, que prescinde por completo de paradojas y vanas palabras. Búrlase de la ciencia hechológica como el jorobado que podría reírse de su propia joroba, o el rey de la corona que lo engrandece”.

Unamuno está muy lejos del arquetipo literario del científico soberbio, entre-gado a la manipulación de la vida humana (Dr. Frankenstein, Jekyll, Moreau), más bien muestra del escepticismo literario, cuando no de burla, por parte de la

literatura anglosajona ante la organización en bloque del positivismo, ante sus instituciones y sus pretensiones. Aquí tenemos a un mero “creyente” de la ciencia, especulador pusilánime en sociología y pedagogía. La amalgama ecléctica entre ciencia y pedagogía a través de la reconversión del krausismo, especialmente visualizada en esta novela, hace que la burla vaya destinada más al sabio pedagogo que al científico. El crítico francés Víctor Brombet, en sus estudios sobre la intelectualidad francesa detectó una tendencia finisecular propia de la ofensiva espiritualista y conservadora ante los perniciosos efectos del progreso científico, y emparentó *Amor y pedagogía* a novelas de Barrès, de Paul Bourget –novelista psicologista de enorme fama en España en esos momentos–, que desarrollaron tramas del “profesor pernicioso”. Querían responsabilizar al tutor de los “crímenes” de sus discípulos, y de los efectos del excesivo intelectualismo. Ciertamente puede haber conexiones, pero la escasa trascendencia o la fosilización sainetesca del episodio novelesco en sí hacen pensar que Unamuno sorteaba una crisis de fondo mucho mayor, más relacionada con esa evolución que hemos entrevisto con anterioridad entre Richter y Carlyle, desde el tedio romántico hacia el agonismo existencial ante la posibilidad aterradora de la nada a que nos aboca el materialismo científico.

Unamuno no condena al personaje, parece dar rienda suelta en él a sus propios deseos y expectativas expresas de “epatar” y de que “no me clasifiquen”. Don Fulgencio le dice al joven víctima de la trama: “Extravaga, hijo mío, extravagaba cuanto puedas, que más vale eso que vagar a secas”. Igualmente, no hay un ataque frontal a la pedagogía institucionista. Giner de los Ríos recibió con agrado la novela, veía en ella claro rastro de su admirado Richter y una defensa de la extravagancia que él mismo sostenía: “Sean siempre jóvenes si pueden, agresivos, extravagantes...; sí..., extravagantes (de vagare extra)... Fuera de la rutina, de lo que es vulgar y común... Demasiado pronto se volverán juiciosos, conservadores y moderados.”⁸

El propio personaje, en medio de la trama, declara: “Yo, Fulgencio Entrambosmares, tengo conciencia del papel de filósofo que el Autor me repartió, de filósofo extravagante a los ojos de los demás cómicos, y procuro desempeñarlo bien”. En torno a esta presentación se da el retrato prototípico de filósofo atrabiliario, que se contradice, que escribe aforismos, amigo de los juegos de palabras, aficionado a la paradoja, portador de su “traje orgánico” (“Han anunciado a don Fulgencio que Carrascal le busca; sale el filósofo en chancletas”), en su gabinete, lleno de inscripciones y lemas, “junto a un piano, un esqueleto de hombre con chistera, corbata, frac, sortija en los huesos de los dedos y un paraguas en una mano”. Su fuerza discursiva y sus sabias lecciones solo las pone en evidencia su señora, doña Edelmira, que le llama Fulge y lo domina hasta la más tierna docilidad.

El personaje de Entrambosmares es un producto de este habitual desdoblamiento radical que funciona, como ha señalado la profesora Anna Caballé, “como contraste de abolengo romántico entre lo real y lo ideal, convirtiéndose en el vehículo ideológico preferido por la generación de fin de siglo, pues les permitía continuos juegos entre el mundo de lo real y el mundo de la ficción”. A veces, como el mismo Unamuno reconoce en su artículo “Arabesco paradójico”, es pura excusa “a quien atribuirle sus propias ideas furtivas o de matute”.

En su libro *Autobiografías de Unamuno*, el crítico Ricardo Gullón realiza el estudio de la novela *Amor y pedagogía* bajo el gracioso y certero marbete “El filósofo en chancletas”. Gullón percibe la construcción de esta novela como la que inicia la compleja metodología novelesca de Unamuno, detecta la influencia del *Sartor resartus* en esa idea de Unamuno, que le expresa por carta a Jiménez Ilundain en relación con *Amor y pedagogía*, por la que hay una diferencia fundamental entre “fundir” y “no yuxtaponer meramente” contrarios con efectos trágicos, grotescos y sentimentales.

La definición programática del “reverso”: Abel Martín y Juan de Mairena

En su edición de 1971 de las *Nuevas canciones* y *De un cancionero apócrifo*, José María Valverde dice que Machado está “desdoblado de sí mismo por Mairena para oponerse a su propia raíz romántica”. La aparición absoluta de los apócrifos Abel Martín y Juan de Mairena, en la edición de 1928 de sus *Poesías completas*, supone sin duda la definición programática del reverso literario del que estamos hablando. Abel Martín es “filósofo y poeta”, sevillano, autor de “una importante obra filosófica” que incluye *Las cinco formas de la objetividad* o *De la esencial heterogeneidad del ser*, y la colección poética de 1884 titulada *Los complementarios*. Juan de Mairena es algo más, también sevillano, pero “retórico e inventor de una Máquina de Cantar”, discípulo y biógrafo del propio Abel Martín, autor “de un Arte Poética, de una colección de poesías: *Coplas mecánicas*, y de un tratado de metafísica: *Los siete reversos*”.

La intrincada bibliografía de Machado no deja totalmente claro cómo nace esa continua propensión a la creación de vida y obra apócrifa. Ese mismo año de 1928, en carta a Ernesto Giménez Caballero, respuesta para su invitación a colaborar en *La Gaceta Literaria*, Machado insiste en unir la operación del apócrifo a “esa nueva objetividad a que hoy se endereza el arte, y que yo persigo hace veinte años, [que] no puede consistir en la lírica –ahora lo veo muy claro– sino en la creación de nuevos poetas –no nuevas poesías–, que canten por sí mismos”. El proceso se presenta aquí totalmente madurado, especialmente desde las primeras publicaciones en 1926, en *Revista de Occidente*, de los primeros fragmentos de Abel Martín, donde se realiza la gran definición programática del “reverso”:

La cuarta forma de objetividad corresponde al mundo que se representan otros sujetos vitales. “Este –dice Abel Martín– aparece, en verdad, englobado en el mundo de mi representación; pero, dentro de él, se le reconoce por una vibración propia, por voces que pretendo distinguir de la mía. Estos dos mundos que tendemos a unificar en una representación homogénea, el niño los diferencia muy bien, aun antes de poseer el lenguaje. Mas esta cuarta forma de la objetividad no es, en última instancia, objetiva tampoco, sino una aparente escisión del sujeto único que engendra, por intersección o interferencia, al par, todo el elemento tópico y conceptual de nuestra psique, la moneda de curso en cada grupo viviente”

[...] Sólo después que el anhelo erótico ha creado las formas de la objetividad –Abel Martín cita cinco en su obra de metafísica *De lo uno a lo otro*, pero en sus últimos escritos señala hasta veintisiete– puede el hombre llegar a la visión real de la conciencia, reintegrando a la pura unidad heterogénea las citadas formas o *reversos del ser*, a verse, a vivirse, a *serse* en plena y fecunda

JUAN DE MAIRENA Y SU MAESTRO

Lo que será un libro del ilustre poeta Antonio Machado

A Juan de Mairena le conocéis todos seguramente. Juan de Mairena vive en nosotros por la gracia de un poeta, de ese primerísimo poeta de España cuyo nombre es Antonio Machado.

Mairena ha salido al público des-



de las tribunas publicitarias de los periódicos. Y ha salido a conversar con su maestro... Y a conversar con gentes y discípulos...

Sin embargo, Mairena, como su maestro, es una invención.

Nosotros nos hemos acercado al gran poeta D. Antonio Machado y le hemos dicho:

—¿Por qué no tiene ya su libro Mairena?

—Pues... —nos ha respondido el poeta—va a tenerlo. Ahora es cuando va a tenerlo.

—¿De qué o cómo surgió Mairena?

—Hace mucho tiempo yo escribí unas notas. Data la cosa de cuando me acumularon la cátedra de Literatura del Instituto de Segovia. Me di cuenta entonces de que aquí carecíamos de un manual que expusiese las ideas elementales de nuestra literatura, dándose el caso de poder llegar a serle más fácil a un profesor español enseñar cualquier literatura extranjera que la propia... Como dice Unamuno: «Las ideas elementales son las fundamentales.» Y aquí, repito, carecemos del adecuado manual que contenga las supradichas ideas. Entonces yo, sin destino inmediato de publicación, empecé a escribir estas notas de Juan de Mairena. Al ver la luz el fenecido «Diario de Madrid», su director, D. Fernando Vela, me pidió que colaborase en él. Comencé a enviarle aquellas antiguas notas, con otras nuevas que he ido escribiendo. Cuando publique el li-

bro dejaré ya de escribir de Juan de Mairena en los periódicos.

Estas son las palabras de D. Antonio Machado acerca del asunto.

Nosotros todavía le preguntamos:

—¿Es verdad que también prepara para dentro de poco un nuevo libro de versos?

Y el gran poeta nos responde:

—Sí, es verdad. Pero todavía no tiene título ese nuevo volumen.

intimidad. El pindárico *sé el que eres* es el término de este camino de vuelta, la meta que el poeta pretende alcanzar”. *Mas nadie* –dice Abel Martín– *logrará ser el que es, si antes no logra pensarse como no es.*

Ahora bien, diferente es el arranque de la práctica apócrifa, inicialmente centrada en la poesía, posiblemente datable entre 1912 y 1914, seguramente en Sevilla, donde aparecería ese “Abel Infanzón” y algunos otros. Los términos “complementarios” y “heterogéneo” pueden datarse en torno a 1915, todavía profesor de Instituto en Baeza. A partir de ahí irán apareciendo los cancioneros apócrifos y todo el aparato de los complementarios, las listas de filósofos, ensayistas y poetas, hasta sumar un total de 36 apócrifos. Sobre el nacimiento de Juan de Mairena, nos apoyamos en las propias declaraciones de Antonio Machado en la entrevista de *El Heraldo de Madrid*, del jueves 19 de marzo de 1936, ante la salida del *Juan de Mairena* como libro, cuyos fragmentos venía publicando desde 1934 en el extinto *Diario de Madrid*. Allí habla de 1917 y de una necesidad pedagógica dentro de las obligaciones de la cátedra de literatura en Segovia, la de una especie de ordenación de “las ideas elementales de la literatura española”. Se refiere allí a Unamuno y no es casual. Su presencia en estas concepciones es fundamental y así lo atestigua la importante correspondencia entre ambos, iniciada en 1912. La atenta lectura en 1917, en plena crisis interior, del *Abel Sánchez*, donde Machado menciona e incluso reconoce a un “otro”. También las visitas más tardías de Unamuno a Segovia. Es posible que Abel Martín fuera el maestro de Juan de Mairena sin que este lo supiera.

Como señala Oreste Macrí, se confiesa en esta época una deblace lírico-subjetiva de donde brota la necesidad de alimentar un individuo empírico, una heteronimia ideal que objetivase a ese yo transitorio. De esa comparación entre el “Sócrates verdadero” de Jenofonte y el “Sócrates apócrifo” de Platón, este último “creado en rebeldía contra un pasado auténtico e irremediable”, surge una práctica que da “cuerpo y síntesis personal a las infinitas notas y apuntes” y a la necesidad de disolver contradicciones, “yuxtaposiciones” del corazón y del intelecto. Esa necesidad de literal reificación entronca con el “nihilismo constructor” que ya alguien detectó en Silverio Lanza, y así Abel Martín en su poética nos dice: “Ahora se trata (en poesía) de realizar nuevamente lo *desrealizado*; dicho de otro modo: una vez que el ser ha sido pensado como no es, es preciso pensarlo como es; urge devolverle su rica, inagotable heterogeneidad”.

Desde esa posición, quizás salvífica, surge el experimento pedagógico de Juan de Mairena. Con el ya inevitable estilo dialógico inherente al “reverso”, pero de estilo socrático, de “diálogo sencillo y persuasivo”, procedente de su maestro Giner de los Ríos. Con su inevitable cosificación formulista literaria, a través del programa de pedagogía folklórica y de la poética de la copla, que le viene a su vez de otro genial apócrifo inventor, el Jorge Meneses de la “Máquina de trovar”. Con su gabán raído, lleno de migas y polvo, con su reloj 24 horas atrasado. Con su tratado filosófico sobre *Los siete reversos* que parten “del pensamiento mágico de Abel Martín”⁹. Siempre con las debidas reservas y cautelas prácticas: “Pláceme ponerlos un poco en guardia contra mí mismo [...] Yo os pido un poco de amistad y ese mínimo de respeto que hace posible



Pablo Picasso y Josep Torres Campalans, Barcelona, 1902. Fotografía de José Renau publicada en *Jusep Torres Campalans* de Max Aub, Editorial Destino, 1999.

la convivencia entre personas durante algunas horas. Pero no me toméis demasiado en serio. Pensad que no siempre estoy yo seguro de lo que os digo, y que, aunque pretenda educaros, no creo que mi educación esté mucho más avanzada que la vuestra. No es fácil que pueda yo enseñar a hablar, ni a escribir, ni a pensar correctamente, porque yo soy la incorrección misma, un alma siempre en borrador, llena de tachones, de vacilaciones y de arrepentimientos. Llevo conmigo un diablo –no el demonio de Sócrates– sino un diablejo que me tacha a veces lo que escribo, para escribir encima lo contrario de lo tachado; que a veces habla por mí y otras yo por él, cuando no hablamos los dos a la par, para decir en coro cosas distintas. ¡Un verdadero lío!”

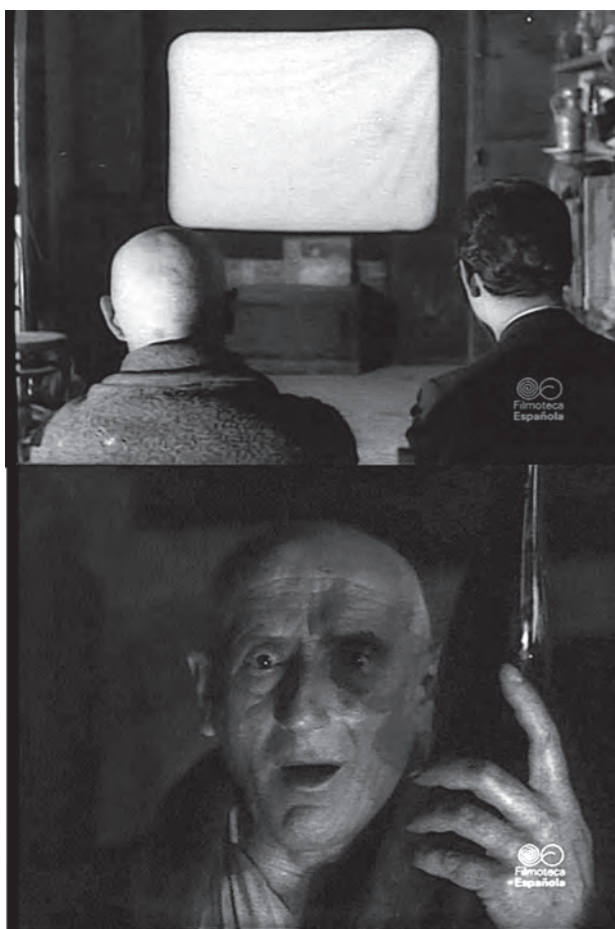
El retrato del reverso: Kamus

El Mairena machadiano parece culminar el reverso en la literatura española. Sigue siendo el filósofo, artista, pedagogo, moralista que se dibuja desde el *Diablo Mundo*. No abandona el romanticismo (Mairena tiene toda una serie de sus piezas dedicadas a la pervivencia del mismo). Tras Mairena hay un intento de reverso totalmente radical, literario y que se extiende al mundo del arte, el del Josep Torres Campalans de Max Aub, que llega a protagonizar exposiciones y catálogos. Con este reverso Max Aub se sintió “precursor” y continuador de precursores. Es raro no encontrar a Ros de Olano o Silverio Lanza cuando habla de su Torres Campalans. En casi todas sus historias y antologías de la literatura, Max Aub siempre tenía en mente la figura del precursor y siempre los incluía. En varios textos, entre ellos en el del *Jusep Torres Campalans*, recoge insistentemente, convenientemente adobada, una cita sobre el modernismo del artículo ya mencionado de Silverio Lanza, “¡Vivid la vida!”:

Mis coetáneos –escribe Silverio Lanza antes del fin del siglo– hacían arte para que les entendieran y les admirasen los brutos y vosotros (los modernistas) hacéis arte para que lo entiendan y lo admiren los artistas. Ese es el camino del infierno. [La última frase es un añadido del propio Aub].

Más tarde, en las noches de farra con Picasso, este último le asegura al propio Torres Campalans que trabajará en una serie para ilustrar “las mixtificaciones de Paradox”.

En una anotación de sus diarios, del 21 de octubre de 1960, Max Aub glosa la figura del “precursor”: “El precursor, para serlo de veras, tiene que pasar desapercibido. Si no, viene a inventar. El precursor es pasto de eruditos y profesores, cebo de rastreadores. Su verdadero empleo es el destiempo [...] Es Ros de Olano o Silverio Lanza, digamos por españoles del siglo XIX [...] Pasma y pasto de eruditos, el precursor tiene buena reputación post mórtem, pero sus libros siguen sin venderse [...] Y, naturalmente, cuando quise serlo, como con el Campalans, me acusaron de echar a broma cosas tan serias como el arte moderno”. Igualmente hay una saga de “precursores” que, desde esa especie de regeneracionismo tras la asunción del nihilismo que venimos pregonando, se han creído al “reverso” y han actuado como tales sin necesidad de desdoblarse: desde Eugenio Noel y Ramón Gómez de la Serna o José Val del Omar a rendidos admiradores de Mairena como Rafael Sánchez Ferlosio o



Fotogramas de *El sexto sentido*, de Nemesio Sobrevila, 1929.

Agustín García Calvo. Es más que posible que el reverso se haya institucionalizado, colectivizado con las exitosas sagas metaliterarias del presente.

Pero la culminación en imagen de esta genealogía la encontramos sin duda en el Kamus de la extraña y, cómo no, precursora película de Nemesio Sobrevilla, *El sexto sentido*, de 1929. El largometraje está disponible en el catálogo en línea de Europa Film Treasures desde la copia cedida por la Filmoteca Española. Como Max Aub decía, es pasmo y pasto de eruditos, e incluso algún profesor universitario ha puesto esta película a la luz de las reflexiones de Walter Benjamin sobre la crisis de la representación y el montaje tras la llegada del cine. La película narra una historia al más puro estilo del vodevil. Dos jóvenes, uno optimista y otro pesimista, una de las novias corista, su padre es capaz de cualquier cosa por no perderse la última corrida de toros. Y todo el equívoco lo media Kamus. “El atrabiliario Kamus, mezcla de artista, borracho y filósofo, cree haber descubierto en el cinematógrafo un SEXTO SENTIDO”. Este acabará apaleado por todos al aplicar su sistema de “precisión mecánica” para mostrar la verdad. Kamus está interpretado nada menos que por Ricardo Baroja: calvo, en su gabinete, agarrado por igual a la cámara que a la botella, en bata y alpargatas, con la arrogancia del inventor, del filósofo, del artista.

Parece la encarnación viva de *El doctor Lañuela*. La historia, una adaptación libre de la obra de Ros de Olano. En el nudo de tan chusca trama todo un ejercicio de cámara objetiva, cámara oculta, falso documental, cámara libre y metacine que puede echarse a pelear con Ruttman o Vertov y viene a desmontar las teorías del nuevo objetivismo. Con el reverso, con el precursor, siempre pasa lo mismo que ya censuraba Menéndez Pelayo sobre “lo contradictorio, antinómico y vago de ideas generales que informan aquella brillante literatura romántica, donde todo acierto parece como instintivo y donde se procede siempre por atisbos, vislumbres, adivinaciones y fantásticos caprichos mucho más que por principios lógicamente madurados”.

Notas

1. “Hijodedios Estiércoldeldiablo de Nosesabedónde”, según la última traducción al español, directa del alemán y realizada por Miguel Temprano, Alba, Barcelona, 2007.

2. Las innumerables referencias de Borges a las estrategias de reescritura, metaliteratura y juego autorial en prólogos y algunas de sus piezas maestras (*El otro*, el Menard, el prólogo a *El jardín de senderos que se bifurcan*) están tamizadas por la referencia e influjo constante del “sastre” de Carlyle.

3. El calibre de este “prólogo a Silverio Lanza”, que diría Juan Ramón Jiménez, no sólo fascinó al propio Juan Ramón que, en señal de admiración, asegura que hubo de leerlo varias veces, sino que seguramente motivó el que Jorge Luis Borges seleccionara este tomo, de entre toda la obra de Ramón, para su magna biblioteca universal.

4. Aunque poco mencionado, un bisabuelo suyo, Francisco Amorós y Ondeano, fue introductor de la pedagogía de Pestolazzi en las academias militares y “escuelas normales”, por instrucciones del mismísimo Carlos IV, y también pionero de la Gimnástica como “Educación Física y Moral”.

5. Mas y Pi (1878-1916), catalán exiliado, además poeta, está considerado el receptor más entusiasta del futurismo en Argentina e introductor de vanguardias artísticas en el ámbito sudamericano. Tuvo estrechas relaciones con Macedonio Fernández y otro catalán, Carlos Malagarrija, todos ellos verdaderos agitadores de la escena cultural por aquellos lares.

6. Una vez más se intuye la presencia de Jean Paul, que en su primera novela, *La logia invisible*, también incluía un consolador “evangelio” destinado a sus lectores titulado “Siete palabras”. Ramón siempre vio en Lanza un continuador de la “idea aniquiladora” de Jean Paul.

7. Unamuno estuvo trabajando en 1900 en traducciones de Carlyle, a razón de “cuatro o cinco horas diarias”, y realizó una tentativa sobre el *Sartor resartus*. Más tarde Lázaro Galdiano intentó retomar el proyecto y fue Unamuno el que lo rechazó. De todas formas, no es casual que la primera traducción al español de esta obra de Carlyle la realizara, de la mano del traductor Edmundo González Blanco, la editorial de *Amor y pedagogía*, Heinrich y Compañía, en 1905.

8. Este texto es mucho más amplio y está extraído del libro testimonial de un discípulo de Giner de los Ríos, el arquitecto, historiador del arte y poeta José Pijoán en *Mi don Francisco Giner (1906-1910)*, editado en 1927. Sobre el gusto krausista por el humorismo, y en especial por el humorismo richteriano, y del propio Carlyle, hay importantes muestras en uno de los órganos críticos principales de la cultura krausista, la *Revista Ibérica de ciencias, política, literatura, artes e instrucción pública*, donde su “editor responsable”, Miguel Morayta, saluda las obras, normalmente ediciones francesas, del “jefe primero y principal de la serie de *houmoristas* [sic] que ilustran las literaturas modernas [...] Evangelio y canon de la escuela romántico-humorista”. En las páginas de *El Español*, en agosto de 1845, el romanticismo progresista ya le considera uno de “nuestros clásicos”, junto a Rabelais o Sterne.

9. “El libro es extenso, contiene cerca de 500 páginas, en cuarto mayor. No fue leído en su tiempo. Ni aún lo cita Menéndez Pelayo en su Índice expurgatorio del pensamiento español [...] Quede para otra ocasión y volvamos ahora a las poesías de Juan de Mairena.” Se refiere Machado a la censura en *Historia de los heterodoxos españoles* del tratado de su bisabuelo paterno y “filósofo autodidacto”, José Álvarez Guerra, titulado *Unidad simbólica y destino del hombre en la tierra o filosofía de la razón por un amigo del hombre*, de 1837, que se considera precursor ambiental del armonismo y el panteísmo krausista, y es para M. Pelayo uno de esos libros “inauditos y semifilosóficos [...] muestras originalísimas del talento audaz e inventivo que tenemos los españoles abandonados, sin temor de Dios, a nuestra espontaneidad racional, para ponernos de un salto, sin libros, en propia conciencia, y como por adivinación y ciencia infusa, al nivel de los más adelantados desvaríos intelectuales de otras naciones y hasta de la docta Alemania”.

Bibliografía

- AUB, MAX, *Jusep Torres Campalans*, Destino, Barcelona, 1999.
 BAROJA, PÍO, *Silvestre Paradox*, Caro Raggio, Madrid, 1973.
 CARLYLE, THOMAS, *Sartor resartus*, Alba, Barcelona, 2007.
 ESPRONCEDA, JOSÉ DE, *El Diablo Mundo*, I. Boix, Barcelona, 1841 [disponible en versión íntegra en diferentes versiones en Googlebooks, con el prólogo de Antonio Ros de Olano, normalmente suprimido en ediciones modernas].
 GANIVET, ÁNGEL, *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid*, Castalia, Madrid, 1998.
 JEAN PAUL, *Vida del risueño maestrillo María Wuz de Auenthal*, Velecio, Madrid, 2008.
 LANZA, SILVERIO, *La Antropocultura*, Berenice, Córdoba, 2010.
 MACHADO, ANTONIO, *Juan de Mairena*, Alianza, Madrid, 2009.
 ROS DE OLANO, ANTONIO, *El doctor Lañuela*, Imprenta de Manuel Galiano, Madrid, 1863 [disponible en versión íntegra en Googlebooks].
 SOBREVILA, NEMESIO M. y FERNÁNDEZ ARDAVÍN, EUSEBIO, *El sexto sentido*, producción de 1929 [visionado on-line de la copia de la FilMOTECA Nacional disponible en la web de Europa Film Treasures: <http://www.europafilmtreasures.es/PY/276/ver-la-pelicula-el-sexto-sentido/>].
 UNAMUNO, MIGUEL DE, *Amor y pedagogía*, Espasa (Austral), Madrid, 2007.

Escuela y arte en la experiencia libertaria: hacia una escuela donde lo peor son las vacaciones y un arte donde lo peor son las obras de arte

ANTONIO ORIHUELA CON LA COLABORACIÓN DE FATNA LAZCANO LEYVA
Y LORENA RIVERA ANAYA

Lleva usted doscientos años de adelanto.

El rector de la Universidad de Barcelona, Martínez Vargas, a Francisco Ferrer

El anarquismo siempre ha concedido una importancia fundamental a la cultura y, desde sus orígenes, ha confrontado dos posturas sobre la misma: la relevancia del desarrollo cultural de la clase obrera como medio hacia la revolución social, o la necesidad de dicha revolución para conseguir un pleno y real desarrollo cultural de la clase obrera. Más allá de las discusiones sobre las relaciones entre la emancipación revolucionaria y la cultura, la experiencia histórica nos muestra que los militantes libertarios fueron infatigables divulgadores de cultura. En esta línea, abordamos el trabajo de difusión emprendido por la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia y continuado por otras muchas experiencias libertarias en su intento por acabar con los males de la sociedad capitalista y desarrollar sus propios proyectos emancipatorios.

Ferrer y la Escuela Moderna

Francisco Ferrer Guardia nació en Alella en 1859, y se afilió muy joven a la logia masónica Verdad de Barcelona; con 27 años, su militancia y el intenso activismo en los círculos republicanos radicales le acabó costando el exilio a Francia. Allí, enseña español, se adentra en los ambientes masónicos de la capital y estrecha su relación con destacados librepensadores y militantes anarquistas como Grave, Kropotkin, Malato o Robin. Hay que destacar la influencia de este último, ya que Ferrer tuvo la oportunidad de conocer Cempuis, el orfanato donde Robin pone en práctica sus ideas educativas libertarias que serán adaptadas, en gran parte, al proyecto de la Escuela Moderna. Mediada la década de 1890 conoce a Jean Ernestine Meunié, una adinerada dama francesa que, junto con otros amigos, serán los benefactores materiales de la Escuela Moderna que fundará en Barcelona en 1901.

La Escuela Moderna fue un proyecto escolar, en cierta medida, sectario, pues la procedencia del alumnado era la clase media acomodada, hijos de profesionales liberales de la pequeña burguesía catalana afines al republicanismo entonces en alza. También fue un proyecto cultural, que incluyó, además de la escuela, una editorial y una universidad popular: “funciona también como centro de vida comunitaria, dotada de biblioteca y salas amplias para reuniones, discusiones y ocupaciones recreativas, y organiza cursos de distintos tipos para los adultos. La enseñanza basada en las disciplinas científicas se imparte en el ateísmo más radical, incluye la educación sexual, sin

ningún tipo de separación ni discriminación entre chicos y chicas. Los alumnos gozan de la más amplia libertad y del máximo respeto, no se les obliga al silencio ni a la inmovilidad, pueden elegir entre varias actividades, las inclinaciones individuales son objeto de examen atento y de cuidado vigilante, sin notas ni competencias" (Tomassi, 1978). Tanto era así que, en palabras de uno de ellos, "teníamos la impresión de estar allí para pasarlo bien. Lo que temíamos eran las vacaciones" (Solá, 1978).

También fueron muchas las publicaciones editadas por la Escuela Moderna, entre ellas, libros de lectura escolar que se inscribirán para siempre en el imaginario educativo libertario como *Las aventuras de Nono* de Jean Graves (con una primera edición de 10.000 ejemplares), o *Sembrando Flores* de Federico Urales; manuales sobre diferentes materias creados por librepensadores afines a la causa republicana en los que colaboraron Elisée Réclus, Santiago Ramón y Cajal, Vicente Blasco Ibáñez, Anselmo Lorenzo u Odón de Buén, entre otros. Estos manuales supusieron, aparte de por la calidad y estructura de sus contenidos, una impactante innovación con respecto a la enseñanza tradicional. Por último, la escuela también editaba un boletín periódico, *La Escuela Moderna*, donde se insertaba el programa de la escuela, reflexiones de los alumnos, estudios pedagógicos, noticias del progreso de la enseñanza racional a nivel mundial, traducciones de artículos, reseñas de libros, etc. La magnitud de su labor editorial es apreciable en el hecho de que cuando la Escuela Moderna fue clausurada por las autoridades, se confiscó su fondo editorial, que contaba con más de cien mil volúmenes.

Ideario pedagógico: enseñanza y aprendizaje activo

El ideario pedagógico ferreriano es escueto, pues fue Ferrer hombre de acción, poco preocupado por la teoría pedagógica a la que apenas prestó atención; comparte, siguiendo los dictados racionalistas, la idea de la educación como instrumento de transformación social y defiende la coeducación, la educación física y la higiene, el estudio de las ciencias naturales, la gramática y las matemáticas, así como la historia de los pueblos. No hay en la Escuela Moderna una programación rígida de contenidos, tampoco exámenes, premios ni castigos, mezclándose las clases teóricas con los juegos, la danza, el teatro y el canto (Ferrer, 1976).

También las salidas fuera de los límites físicos del edificio escolar eran muy frecuentes, de este modo, la escuela mantenía un diálogo abierto con la naturaleza, a través de las excursiones campestres, y también con su entorno urbano mediante visitas, por ejemplo, a las fábricas barcelonesas. Como no querían los maestros de la Escuela Moderna tratar el conocimiento como algo muerto, procuraron dotar a las clases del más moderno material didáctico: mapas, muestras geológicas, colecciones de botánica y zoología, láminas de fisiología vegetal y animal, y hasta un proyector de cuerpos opacos dan muestra de la importancia concedida a una metodología abierta a la observación y la experiencia. A pesar de que apenas se dedican tiempo y espacios para los trabajos manuales, a los que Ferrer jamás hace referencia concreta en sus escritos, no hay testimonios

que constaten la existencia en España de ninguna escuela de similares características. Más bien encontramos testimonios en la dirección opuesta: pobreza de materiales o en su defecto inexistencia de los mismos.

Como adelantábamos, la Escuela Moderna también tuvo su propio órgano editorial, el boletín de *La Escuela Moderna*, abierto a los alumnos. Aunque no se dejó esta publicación en sus manos, sí que se incluyeron sus escritos y opiniones. No encontraremos escuelas que tomen una iniciativa como esta, ni en aquellos años, ni en los siguientes. Ya decía Guerra Junqueiro que “la escuela oficial solo producirá luz cuando se queme”. Contra esa escuela oficial levantará Jean Vigo su más firme protesta en la película *Cero en conducta*, basada en los recuerdos de su infancia, pasada en su mayor parte recluido en internados. El filme, que es un canto al anarquismo infantil, estuvo largo tiempo prohibido, y tuvo una gran influencia sobre la ópera prima de Truffaut, *Los cuatrocientos golpes*. En *Cero en conducta*, Vigo retrata todo lo que Ferrer y los pedagogos de la Escuela Moderna rechazaban, la utilización de la escuela como poderosa metáfora del control social, de la zombización colectiva a la que estamos sometidos cuando nos dejan en manos de unos tristes payasos que creen saberlo todo sobre la vida, las ciencias, las artes, los dioses, la historia y hasta sobre nosotros mismos. Ese es pues el lugar de la revuelta, donde los niños se revelan porque quieren seguir siendo niños. Los inmaduros se levantan contra la madurez y el *anartista* estampa una sonora bofetada contra el arte burgués.

Por amor a la cultura, cuanta más cultura se destruya, mejor. Por amor al arte cuantas más obras de arte se destruyan, mejor. [...] ¡Camaradas! ¡Muera el respeto a toda esa cultura burguesa! ¡Derribad los viejos ídolos! ¡En nombre de una futura cultura proletaria! (*La acción*, 1920).

El viento fresco de la vida se levantaba entonces contra el viejo muro del orden y amenazaba con derribarlo.

Extensión de la Escuela Moderna

A pesar del escaso tiempo que la Escuela Moderna estuvo en funcionamiento, apenas seis años, y de las muchas ausencias de su mentor, el proyecto creció rápidamente, animando a otros librepensadores, republicanos radicales, masones e incluso sociedades obreras a seguir sus pasos.

La Escuela Moderna no era la primera escuela laica que se abría en España, donde, desde hacía más de treinta años, se venían fundando centenares de ellas que, dada la aversión de las autoridades por la extensión del fenómeno, habían tenido en todos los casos una vida oscura y efímera, marcada por el acoso y la represión institucional. Frente a ellas, la Escuela Moderna, gracias sobre todo a sus publicaciones, tendrá una enorme influencia en el desarrollo e implantación de la pedagogía racionalista, no sólo en España, sino también en Europa y en América gracias a la adhesión de muchos intelectuales formados al margen de la academia o que habían renegado de las instituciones oficiales y se sentían cada vez más sensibilizados frente a las cuestiones sociales.

En efecto, durante los años previos a la Primera Guerra Mundial, es recurrente encontrar la escuela burguesa descrita como una especie de vía crucis, Musil, Mann, Walser, Hesse, Machado o Juan Ramón Jiménez, entre otros, nos han dejado buena prueba de ello en sus textos. El mismo Walter Benjamin la ataca con furia en sus escritos juveniles, abogando por el ideario de la escuela racionalista, en la que él mismo había tenido la suerte de formarse. Es por eso que la Escuela Moderna representa la punta de lanza de una cultura de oposición a la ideología dominante que será asumida como específica por parte del movimiento obrero durante el primer tercio del siglo XX, como otra herramienta más en su lucha por la emancipación.

En España, entre las más próximas en el tiempo al modelo ferreriano, es significativa la escasa atención que se seguía dando a los trabajos manuales y el dibujo, tan fundamentales para el desarrollo de la psicomotricidad en los niños. Así, por ejemplo, en la Escuela Nueva de Valencia (1909) entre un 3% y un 6% del total del tiempo se dedicaba a estos menesteres frente al casi el 50% que se dedicaba a la enseñanza de la lengua (gramática, escritura, caligrafía, etc.) o al canto y la gimnasia (25%) (Lázaro Lorente, 1992).

Una de las pocas excepciones a esta falta de interés por el arte en la escuela la encontramos en el uruguayo Joaquín Torres García, que llevaba casi una década dedicado al magisterio en Barcelona, cuando a partir de 1907 empieza a desarrollar una experiencia pedagógica que iba a determinar su vida. A partir de ese año impartirá cursos de dibujo y manualidades en la Escuela Mont d'Or, en Tarrasa, un centro educativo racionalista fundado en 1905 por el maestro Palau i Vera para los niños de la burguesía catalana. Allí conoce las teorías de Froebel que él traslada al mundo de la creación infantil, del juego espontáneo y de las habilidades manuales. Este será el origen de un célebre material didáctico ejecutado en figuras elementales en madera, que se pueden descomponer, ser transformadas y finalmente reconstruidas. El mundo imaginario de Torres García encuentra así en las teorías froebelianas una fundamentación científica que ya no le abandonará. Sus juguetes alcanzarán fama mundial, llegando a fundar varias empresas, la Compañía del Juguete Desmontable (1918) y la Aladdin Toys Company (1924), precursoras de los populares bloques de construcción actuales.

Voy a meter toda mi pintura en los juguetes; lo que hacen los niños me interesa más que nada; voy a jugar con ellos (Torres García, 1990).

En 1917 conoció a Rafael Barradas, que lo acercó a la abstracción, evolucionando posteriormente hacia un constructivismo simbólico dominado por el orden y la proporción. A mediados de los años cuarenta, su influencia sobre los artistas rioplatenses dará lugar a la extensión del concretismo en el cono sur.

Pero el trabajo de Torres García no era entendido por la comunidad libertaria, y para muchos, sus lienzos, expuestos en el Salón Els 4 gats, "no valen nada [...] son para distraer a un público de satisfechos" (Fort, 1904). Una vez más, las tesis de los críticos libertarios que consideran este arte como burgués, decadente, vacío de contenido, nos recuerdan que para ellos el arte estaba vinculado a la



Escuela racionalista, método Froebel, finales del siglo XIX.

lucha social, que es expresión de ella y vínculo del artista con la colectividad. Paradójicamente, el normativismo y un nuevo dogmatismo más cercano al realismo socialista que a las proclamas de libertad absoluta en el dominio artístico son las que se escondían en estas consideraciones estéticas.

Las teorías de Froebel también influyeron en artistas, filósofos y arquitectos de la talla de Georges Braque, Piet Mondrian, Paul Klee, Wassily Kandinsky o Le Corbusier y en escuelas como la Bauhaus. “Los bloques de madera de arce [...] han estado en mis dedos hasta hoy”, escribe Wright en su autobiografía, donde cuenta como su madre le compró un juego de bloques de Froebel para que pudiese empezar a construir con ellos. Sus primeras casas y gran parte de su diseño arquitectónico está influenciado por las formas geométricas que experimentaría de niño (Wright, 1932).

El escaso interés, cuando no el frío desdén con que se mira el arte de vanguardia desde las posiciones de la Escuela Moderna tiene mucho que ver con la consideración burguesa que se hacía de él. En los textos de Anselmo Lorenzo, Elisée Reclús y en la mayoría de los publicados en *La Revista Blanca* por Federico Urales o Federica Montseny, entre otros, el rechazo a las vanguardias (surrealismo, futurismo, dadaísmo y ultraísmo) es visceral, considerándolas alienantes, decorativistas, amorales e incapaces de hacerse cargo de los problemas sociales de su tiempo. Todos ellos defienden la simbiosis arte/vida, pero entramada en una estética proletaria y un arte popular y colectivo de perfiles revolucionarios. Un arte no mercantilizado, ajeno a las categorías burguesas de belleza, didáctico y subversivo que, sin embargo, aceptaba como propios los hallazgos del simbolismo, el neoimpresionismo y el cubismo.

En nuestra sociedad, estando dividida en clases enemigas, el arte ha llegado a ser necesariamente falso, puesto que participa de intereses hostiles. En los ricos se cambia en ostentación; en los pobres no puede ser más que imitación y engaño. Por otra parte, el dinero que los artistas han de procurarse, vicia lo que queda de arte (Reclús, 1903).

Así, a pesar de las muchas disensiones teóricas y matices estéticos dentro del pensamiento ácrata, siempre encontraremos un punto de coincidencia en ellas al reivindicar el “arte en situación” (Proudhon, 1865), es decir, al reivindicar el acto creador por encima de la obra en sí. Para los anarquistas, cuando se está en el hacer del arte, se vive en un ámbito de libertad intransferible al producto de esa actividad cuando ella ha concluido; por más satisfactoria que fuese la obra anterior en forma y/o contenido, siempre la de ahora es más importante porque en su creación está presente la supresión de todo lo que separa arte y vida.

Con todo, quedaba abierto, entre los anarquistas, el dilema de la orientación de esa actividad artística, o dicho de otra manera, si el artista era dueño de su inspiración o si su inspiración era producto de la ideología de la clase dominante; dilema que también estaba en la escuela racionalista, en la pugna entre los partidarios de la ideologización o de una escuela neutra. A comienzos de los años treinta el debate, tanto en el ámbito artístico como en el pedagógico, seguía abierto:

El hombre no será dueño de su inspiración mientras no lo sea, política y económicamente, de su vida (Urales, 1932).

Desde 1902, pero sobre todo desde el asesinato de Ferrer (1909), será un antiguo colaborador suyo, el anarquista Anselmo Lorenzo, el que recoja, para las filas obreras, el legado de la Escuela Moderna, convirtiéndose en el principal orientador de los anarcosindicalistas a la hora de fijar qué tipo de educación era la más apropiada “para la realización del ideal emancipador del proletariado” (Lorenzo, 1907). Es probable que sea Anselmo Lorenzo quien, difuminando todo lo que había de más idealista y desorientador en el pensamiento de Ferrer y resaltando su militancia revolucionaria, haya contribuido con más fuerza a formar una imagen de Ferrer que amplificarán revistas como *Tierra y Libertad* (1910) o *Solidaridad Obrera* (1910), y que llega prácticamente incólume hasta la actualidad. Será pues, a nuestro juicio, Anselmo Lorenzo el que realice el trasvase conceptual del pensamiento de Ferrer desde el republicanismo radical individualista típico de la intelectualidad pequeñoburguesa al sindicalismo de masas de corte libertario. También, al laicismo de los primeros le sucedió un ateísmo militante contaminado, paradójicamente, tanto de iconoclastia religiosa como de vagos tintes evangélicos. Así, todavía en 1920, se seguía conmemorando el 1 de octubre el aniversario del asesinato de Francisco Ferrer “a quien los creyentes de la religión del trabajo consideran como ejemplo digno a imitar como mártir de la Libertad y como símbolo de las ideas, con el mismo derecho que los creyentes de la religión católica rinden homenaje a San Francisco de Asís” (Spalding, 1970).

La constitución de la CNT en 1910, entre cuyos dictámenes se recoge específicamente “la necesidad de crear escuelas dentro de los sindicatos para la divulgación racional de los conocimientos científicos [...] y de enseñanza téc-

nico-profesional a fin de formar hombres conscientes y luchadores” (Connelly Ullman, 1972), dará lugar a que, a la vez que se organiza y extiende el anarcosindicalismo, también se difunda el modelo de enseñanza racionalista de la Escuela Moderna como el específico e inherente a la ideología libertaria. Con él, los anarquistas querían cimentar y difundir una cultura propia para encarnar así la práctica cotidiana de vivir en anarquía y luchar por el advenimiento de una sociedad libertaria.

En efecto, al declararse abiertamente anticlerical, antiestatalista y fomentar la solidaridad y la educación libre, la Escuela Moderna, una vez que la presencia del republicanismo radical se fue diluyendo, acabó convirtiéndose en el referente de la pedagogía libertaria, sobre todo a partir de 1917-1918, años en los que su empuje y extensión entre los círculos obreros, fundamentalmente cenetistas, siguiendo dictámenes congresuales, le añadieron a las enseñanzas más teóricas el aprendizaje de oficios y diferentes artesanías.

Así, gracias a las cuotas que aportan los sindicatos cenetistas encontramos no solo que se extienden las escuelas racionalistas allí donde su fortaleza las hace posibles, sino que esas escuelas se dotan rápidamente con talleres de carpintería, mecánica, dibujo y modelado, etc., para alumnos mayores de 14 años interesados en adquirir los rudimentos de estos oficios, hasta el punto de que muchas veces el mantenimiento de esos centros se torna en la principal preocupación de la organización sindical. Acaso el modelo de esta nueva orientación politécnica sobre el modelo ferreriano podrían ser las clases nocturnas de la escuela del Sindicato Único del Metal de Barcelona (1923), donde se enseña mecánica y electricidad, entre otras materias de aplicación directa a oficios. El modelo cenetista será el que se copie en México en la primera década del siglo XX, impulsado, entre otros, por José de la Luz Mena.

Serán también los antiguos discípulos y colaboradores de Ferrer los que, vinculados a las sociedades obreras, sindicatos o federaciones locales de la CNT, dirijan estos nuevos centros. A principios de los años veinte, el prestigioso maestro José Casasola dirigirá la Institución Horaciana de Cultura en St. Feliú de Guixols, donde también se empieza a percibir cómo la educación de los niños comienza a hacerse más integral, ya “que practicaban trabajos manuales con cuerpos geométricos hechos a partir de dibujos efectuados por los alumnos” (Solá, 1978), mientras que tampoco se olvidan de incluir clases nocturnas para la alfabetización de adultos, además de otras especialidades como clases de esperanto, inglés, etc., hasta convertirse en focos de sociabilidad obrera con la formación de grupos de teatro, excursionistas y naturistas que la harán un modelo de escuela viva a pesar de la precariedad de su existencia debido a las frecuentes deportaciones de sus maestros y clausuras gubernativas a las que se veía sometida.

En esta misma línea de actuación encontramos La Escuela Luz (1917) de Joan Roigé en Sants y la Escuela Natura (1928) que Joan Puig Elias, antiguo colaborador de Roigé, terminó fundando en Clot. “Cada año los alumnos de la escuela hacían una exposición escolar [...] la exposición coincidía con una verdadera fiesta escolar a la que asistían los padres de los alumnos; se tomaban bebidas tales como gaseosas y cervezas, e iban padres, maestros y alumnos a ver juntos los trabajos escolares. Algún alumno recuerda lo esmerado de la

confección de dibujos y mapas” (Solá, 1978). Esta escuela llegó a estar dotada de proyector que se utilizó tanto para diapositivas creadas por los propios alumnos, algunos de los cuales incluso llegaron a montar pequeñas historietas animadas con este método, como para la exhibición de películas y documentales, varios de producción propia, pues también contaba la escuela con una cámara de grabación con la que recogieron las excursiones que efectuaban. Para la realización de estas actividades comentadas se eligió la tarde del jueves, entendida como tarde de fiesta dentro de la escuela ya que se dedicaba a la proyección de películas, representaciones teatrales, recitales poéticos, exposiciones de dibujos, etc. El portavoz de la escuela era, en un principio, la revista *Floreal* (1928), en formato cuartilla, que recogía dibujos y cuentos de los alumnos junto con ilustraciones de dibujantes de la altura de Opisso (Adell, 1977) y colaboraciones, entre otras, de Federica Montseny. Años después, la revista pasó a llamarse *Natura* (1936).

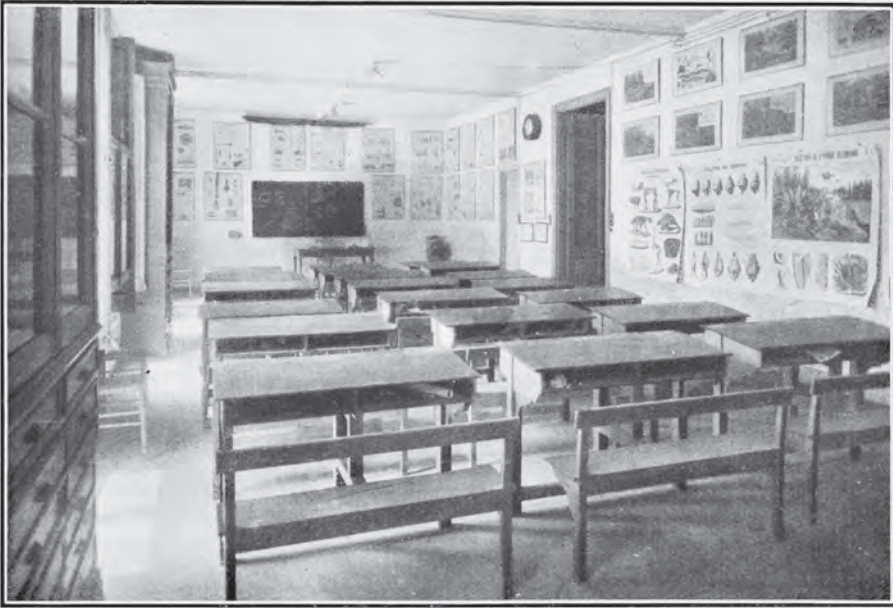
Durante los años treinta, otras escuelas racionalistas diseminadas por toda España, siguieron estos pasos, incorporando a sus currículos, cuando las posibilidades económicas lo permitían, revistas, excursiones, proyecciones de diapositivas y películas entre sus actividades.

Siguiendo los dictados congresuales de la CNT y la necesidad de dotar a los obreros de una formación técnica adecuada, encontramos los ejemplos del Ateneo Racionalista de Pueblo Nuevo (1934), que albergaba a estudiantes obreros de más de 14 años, a los que se les impartía, además de una enseñanza elemental (ortografía, gramática, caligrafía, etc.), matemáticas (aritmética, geometría, álgebra y dibujo lineal) y física, química, geografía, dibujo artístico, tecnología y taquigrafía. El Ateneo Ecléctico y Naturalista de la calle Montaña (Barcelona) (1929), donde se imparten clases de gramática, dibujo lineal, aritmética, geometría, francés, alfabetización, etc., y el Ateneo Instructivo Colomense en Santa Coloma de Gramanet (Solá, 1978).

Entre 1931 y 1936 la implantación de las escuelas racionalistas se disparó exponencialmente, duplicando el número de las existentes. La importancia que los anarcosindicalistas daban a la educación se reflejará, finalmente, en la ponencia sobre educación que podemos encontrar en el Congreso Confederado de Zaragoza de la CNT, en mayo de 1936. En la misma, bajo el título “De la Pedagogía, del Arte, de la Ciencia, de la Libre Experimentación” quedó aprobado un dictamen por el que “...en las comunas autónomas libertarias, se destinarán días al recreo general, que señalarán las asambleas, eligiendo y destinando fechas simbólicas de la Historia y de la Naturaleza. Asimismo se dedicarán horas diarias a las exposiciones, a las funciones teatrales, al cinema, a las conferencias culturales, que proporcionarán alegría y diversión en común” (CNT, 1955), reiterando los principios generales de la educación libertaria: libertad de creación cultural, científica y artística como patrimonio común y no de un estrato social privilegiado, abolición de la división entre trabajos manuales e intelectuales, derecho a la instrucción y a la libre investigación, pedagogía como proceso de formación de hombres con criterio propio, exclusión de todo sistema de sanciones y recompensas y enseñanza libre, científica e igual para los dos sexos (*ibíd.*).

Tras el estallido de la Guerra Civil, el movimiento de la Escuela Moderna gozará de un fuerte impulso, sobre todo en las zonas donde la CNT era hegemónica, pero

LA ESCUELA MODERNA DE BARCELONA



Cáse superior de la Escuela Moderna

Como nota de actualidad publicamos varias vistas de la Escuela Moderna, de Barcelona, de la cual se ha hablado tanto en el proceso por el atentado contra los Reyes, y que después de este suceso fué cerrada por orden gubernativa.

Esta escuela fué fundada por Ferrer, que la organizó y dirigió de acuerdo con las ideas revolucionarias que profesa,

y en ella fué profesora Soledad Villafranca, de cuyas relaciones íntimas con Ferrer se ha hablado en la vista de la causa, y estuvo empleado como bibliotecario el anarquista Morral. En el piso tercero de la casa ocupada por la Escuela Moderna es donde la policía encontró el equipaje de Morral, que éste había sacado de su antiguo domicilio al venir a Madrid.



Clase de Historia Natural



Clase de párvulos

FOTO: NUEVO MUNDO, POR MÁS

con el triunfo del franquismo, todos estos proyectos serán eliminados, sus bienes expropiados, sus locales incautados, y sus integrantes, fusilados o exiliados.

La huella de la Escuela Moderna en tres artistas libertarios

1. Ramón Acín (1888-1936). Profesor de Dibujo de la Escuela Normal de Magisterio y gran admirador de Ferrer (a quien había dedicado un elogioso artículo en la revista *La Ira*, coincidiendo con el cuarto aniversario de su asesinato), implantó en sus clases el programa pedagógico de la Escuela Moderna, ofreciendo a sus alumnos la libertad de romper moldes académicos y favoreciendo la participación responsable y el apoyo mutuo. Hacia 1932 fundó su propia escuela nocturna, trasladando las técnicas de Freinet a su práctica educativa, construyendo muebles adaptados para el dibujo y el estudio y juegos infantiles constructivistas en la línea de Torres García. Aunque no sistematizó su ideario pedagógico sí lo fue desgranando en artículos editados por *Solidaridad Obrera* bajo el título genérico de “Floreccicas”.

Ha dicho un escritor francés que el canto de la libertad no es la Marsellesa; es lo que cantan los niños al salir de la escuela. Hay que sacar la escuela al bosque, al jardín, al huerto. Hay que pegar fuego a esas escuelas pocilgas memoristas y rutinarias de los mapas con sus océanos colgados en la pared y su Cristo difunto. Hay que llevar a la escuela belleza, alegría y salud (Acín, 1923).

Su obra, de temática antimilitarista y anticlerical, recoge influencias del cubismo y el surrealismo, destacando de toda ella sus trabajos en chapa metálica recortada próximos a la abstracción y a un crudo expresionismo.

2. Rafael Pérez Contel (1909-1990) quedará marcado según sus propias palabras por un anarquista formado en la Escuela Moderna de Ferrer Guardia que impartió docencia en su pueblo por aquellos años. De él aprendió el gusto por lo artístico, la afición por la poesía, la concienciación político-social y el sentido de la estimación de las cosas. En su obra se observan influencias de Paul Klee, Rousseau, Archipenko, Matisse, el futurismo italiano, Henri Moore, Lipchitz, etc. En 1933, en Madrid, funda, junto con otros artistas, la Unión de Escritores y Artistas Proletarios y expone en el Ateneo de Madrid con gran éxito. También colaborará en la revista que Josep Renau comenzó a editar en 1935, *Nueva Cultura*, órgano de expresión de las inquietudes políticas, culturales y artísticas de la juventud vanguardista valenciana. En París contactó con la Association d'Ecrivains et Artistes Revolutionnaires, donde conoció a Louis Aragon y André Malraux, entre otros.

3. Antonio García Lamolla (1910-1981) representa uno de esos ejemplos preclaros de artista anarquista donde arte y vida se funden en el abrazo generoso de quien despreciaba el comercio del arte, el pintor que regalaba más que vendía sus obras. A sus casi cincuenta años, en el exilio de Dreux, espoleado por el ejemplo de aquellas escuelas racionalistas que había conocido en la Barcelona

de los años veinte, abrirá una escuela gratuita para combatir la incultura. García Lamolla representa, junto a otros muchos pintores anarquistas vinculados a la CNT, como Helios Gómez, Carles Fontseré, Arturo y Vicente Ballester, Alfonso Vila (Shum), José Luis Rey Vila (Sim), Luis García Gallo (Coq), Jesús Guillén Bertolín (Guillenbert), José Carmona, Juan Borrás Casanova, Baltasar Lobo, Federico Comp Sellés, Eleuterio Blasco, etc., lo mejor del grafismo y el cartelismo anarquista durante la Guerra Civil española.

La Escuela Moderna en América

La repercusión del asesinato de Ferrer fue extraordinaria, sobre todo en Europa y América, destacando el caso de Argentina, donde la protesta se materializó en una huelga general que se mantuvo durante los tres días siguientes a su muerte. La Federación Obrera Regional Argentina (FORA), en ese tiempo la organización anarquista más poderosa de América Latina, fue su protagonista. También tuvo mucho que ver la FORA con la construcción de un mundo cultural paralelo, comenzando con la extensión de las experiencias pedagógicas racionalistas, iniciadas a finales del siglo XIX por maestros catalanes, entre ellas, una de las más notables, la Escuela de Luján, cuya labor (intermitentemente) se desarrolló durante más de 20 años, desde 1905 a 1928. En sus talleres se escribieron cientos de obras de corte didáctico utilizadas para la propaganda del ideal.

En 1920 se inaugura en Rosario la escuela Bandera Proletaria, que contaba con un taller de escenografía y carpintería escénica que le permitía dotar de una ambientación muy lograda a las distintas piezas que se interpretaban. De alguna manera se trataba de una evolución en el concepto de representación despojada que caracterizaba a los monólogos y obras libertarias hasta entonces. En ella trabajaría, revolucionando los métodos de interpretación, un maestro anarquista recién llegado de España, Ramiro Cuevas.

Entre los artistas argentinos ligados con la causa de la escuela racionalista en ese país, destaca Félix Basterra, Enrique Santos Discépolo, letrista de tangos como *Cambalache* o *Yira yira* que hiciera famosos Carlos Gardel; y los escritores Francisco Defilippis Novoa y Alberto Ghirardo, responsable de la extensión de la educación racional entre los círculos obreros argentinos a través de la dirección del periódico *La Protesta* y las revistas de arte y literatura anarquista *Martín Fierro* e *Ideas y Figuras*. Ambos escribieron, entre 1910 y 1930, mucho teatro militante para ser representado por obreros miembros de la Liga de Escuelas Racionalistas, de donde salieron grupos teatrales como Sembrando Flores, Arte y Natura, Alma rebelde, etc. Su enorme éxito en los teatros y Ateneos Libertarios de Argentina permitió la construcción de numerosas escuelas, bibliotecas y centros culturales, a los que se solía destinar gran parte del dinero recaudado de las representaciones (Vitale, 1998), en tanto se les consideraba como los lugares en donde se forjaba la cultura, la ética libertaria y la conciencia política contestataria. La represión gubernamental del movimiento libertario, con miles de muertos y deportados durante los años treinta, puso fin a estas iniciativas.

Una figura aparte sería el exiliado español Severo Blázquez, también ligado a la experiencia de la Escuela Moderna, que tras escapar de la represión desencadenada en Barcelona a raíz de la Semana Trágica, recorrió Argentina con un teatro de títeres por la facilidad para desplazarse con un objeto de pequeñas dimensiones, que no requería de otros implementos y porque descubrió en la práctica las posibilidades que le ofrecía para atraer futuros adeptos.

En Chacras de Coria, en un pequeño viñedo, representé *Romeo y Julieta* ácratas, haciendo un revoltijo con el texto de Shakespeare y poniéndole ribetes revolucionarios a la trama. Como solo contaba con tres muñecos, decidí aparecer como un actor más. Recuerdo que al principio me chiflaban, porque pensaban que no sabía el arte y no me escondía como los pocos titiriteros que habían visto, pero luego les gustó mucho (Ríos, 1995).

Blázquez, siguiendo a Ferrer, rescataba en sus obras el papel del juego. Sostenía que la experiencia cultural comenzaba con el vivir creador, cuya primera manifestación es el juego. “Jugar es hacer, lo universal es el juego y nos abre una puerta a descubrir quiénes somos y cómo somos. Por esto, con la seriedad y complejidad de mi labor, nunca dejé de jugar y cada función era una invitación a este juego creador” (Ríos, 1995).

En Brasil las escuelas racionalistas proliferaron en São Paulo, Rio de Janeiro y Rio Grande do Sul, fundamentalmente. En 1904, se fundará la Universidad Popular en la sede del Sindicato dos Pintores do Rio de Janeiro. En 1906, el escritor José Oiticica funda el Colegio Latinoamericano en Rio de Janeiro, dentro de las coordenadas del racionalismo pedagógico. En la siguiente década se abrirán



Ramón Acín dibujando sobre una mesa-caballette de diseño propio, 1932.

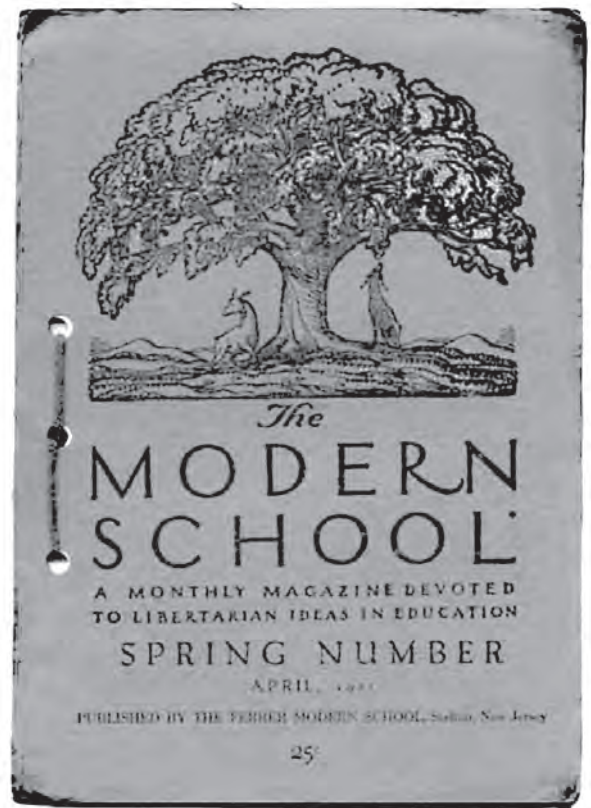
varias decenas de escuelas que, al igual que en otros países, también se sustentarán gracias a los grupos de teatro militante. La represión gubernamental del movimiento obrero en los años veinte las hará desaparecer por completo. A pesar de ello, la cultura libertaria se mantendrá en un estado de latencia hasta los años sesenta cuando será recuperada, en parte, por las vanguardias concretistas. Entre sus impulsores encontramos al nieto de uno de los introductores de la pedagogía de la Escuela Moderna en Brasil, Hélio Oiticica (Rio de Janeiro, Brasil, 1937-1980), artista de inspiración libertaria, fundador del movimiento cultural brasileño llamado tropicalismo, muy influenciado por las ideas de su abuelo, el profesor anarquista José Oiticica, fundador del grupo *Frente* (1954-56), que más tarde participará en el neoconcretismo. Oiticica busca la inspiración en las favelas de Mangueira, haciendo participar a sus habitantes vestidos con capas pintadas en sus *happenings* urbanos, mezclando música, expresiones culturales y políticas. En abril de 1967 y con el mismo espíritu, crea las instalaciones Tropicália, amplio movimiento que englobaba: música, cine, teatro, artes plásticas y que incitaba a los brasileños a renovarse en todos los campos, en plena dictadura militar. En el movimiento participaron, entre otros, Caetano Veloso, Gilberto Gil y Os Mutantes, aunque rápidamente Tropicália pasa de ser un movimiento innovador y contestatario a un producto comercial.



Portada de la revista *Mother Earth*, mayo de 1906.

En 1910 se abre la primera Escuela Moderna de los Estados Unidos en Salt Lake City, y poco después, gracias al apoyo de un heterogéneo grupo donde hay mutualistas, individualistas, espiritistas, teósofos, anarquistas, etc., abrirá sus puertas la Ferrer Center and Modern School of New York en 1911.

En 1912, Man Ray ingresa en la Ferrer Center and Modern School, donde cursa estudios de dibujo y diseño industrial. La escuela ofrecía numerosos cursos de dibujo del natural, técnico, acuarela y artes gráficas, así como de literatura, filosofía y ciencias naturales. Man Ray recuerda en su *Autobiografía*: "todos los cursos eran gratuitos y algunos escritores y pintores célebres ejercían generosamente de profesores [...] Todo el interés artístico del centro Ferrer es el de instaurar la idea que cada estudiante es su propio maestro, que todos pueden aprender de todos e incluso del azar [...] La búsqueda de placer, de la libertad y de la realización de la individualidad, son los únicos motivos de la raza humana, susceptibles de adquirir en nuestra sociedad, a través de la obra creativa" (Avrich, 1980). Abierto día y noche, el Ferrer Center, "Era un lugar donde los radicales podían escuchar conferencias sobre temas sociales o literarios, debatir las cuestiones candentes del día, ver nuevas obras [...] escuchar conciertos [...] estudiar arte [...] aprender inglés, estudiar francés, español o esperanto, y también un lugar para bailar, beber té y hablar durante horas y horas" (*Ibid.*)



Portada de la revista *The Modern School*, abril de 1921.

La Ferrer Center and Modern School tenía un reconocimiento explícito entre los intelectuales y artistas de Nueva York; se había fundado gracias, entre otras personalidades, a Emma Goldman, quien con su revista *Mother Earth*, había denunciado el asesinato de Ferrer Guardia perpetrado por el gobierno español y la iglesia católica, y había solicitado a las multitudes anarquistas los fondos necesarios para fundar un centro que perpetuara el recuerdo y el espíritu de Ferrer Guardia y donde defendieran y pusieran en práctica sus ideas pedagógicas. La escuela continuó con la publicación de *Mother Earth*, donde el mismo Ferrer había publicado años antes en alguna ocasión. La revista incluía poesía, prosa, arte y artículos sobre educación y libertad hasta que fue prohibida por el gobierno en 1917.

Entre los maestros y colaboradores de la Modern School figuran, entre otros, Jack London, John Reed, Alexander Berkman, Upton Sinclair, Wallace Stevens, William Carlos Williams, Margaret Sanger, Isadora Duncan, Louise Berger, Eugene O'Neill, Adolf Wolff. También dieron clases en el Ferrer Center varios de los pintores de la llamada Escuela de Ash Can, como Robert Henri, George Bellows o George Luks, también vinculados a la organización en 1913 del famoso *Armory Show*.

La atención a la práctica artística era un elemento que distinguía a la Ferrer de cualquier otra escuela. Fue en el mismo centro de la Ferrer School donde Man Ray expuso sus primeras obras en diciembre de 1912. Allí figuraban óleos, tintas y lápiz sobre papel y acuarelas; los temas eran eminentemente urbanos, siguiendo la línea de los pintores de Ash Can, si bien en los desnudos podía reconocerse la presencia compositiva de Cézanne y Matisse.

En 1915, ante la hostilidad y el clima de acoso gubernamental que sufre la Modern School, la escuela se trasladará a la Colonia Ferrer, en Stelton, Nueva Jersey; el Ferrer Center continuará abierto a otro tipo de actividades hasta que sea clausurado en 1918. En la nueva Colonia Ferrer de Stelton residirán los libertarios como en una gran familia y allí enseñará tipografía Joseph Ishill, junto a su esposa Rosa Freeman, encargada de otras tareas docentes, editando la revista de la colonia, llamada *La Escuela Moderna*. También en 1915, Man Ray se instala en una comunidad de escritores y artistas de vanguardia en Ridgfield (New Jersey), vinculados alrededor de la revista *Others* (William Carlos Williams, Samuel Halpert, etc.), y en 1919, poco antes de partir a Europa lo encontramos colaborando con la revista anarquista *TNT*.

Durante los años siguientes una veintena de experiencias similares fructifican a lo largo del país, sin embargo, durante la década de los años treinta desaparecerán en su mayor parte.

En México, a partir de 1912, se difundió la escuela racionalista gracias a un grupo de obreros y pedagogos españoles exiliados. Esta corriente tuvo una excelente recepción en la poderosa Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM) (1918), que la adoptó en sus congresos como la propia de la clase trabajadora, quedando formalmente establecida, durante el gobierno de Felipe Carrillo Puerto, en el estado de Yucatán (1922), al que siguieron Tabasco y Veracruz, donde sus respectivos gobernadores también crearon universidades y escuelas politécnicas de cualificación obrera guiadas por el ideal racionalista.

El origen de este impulso realizado desde el gobierno de la República, tiene mucho que ver con la promulgación de la Constitución de 1917, que subrayaba

la necesidad de ofrecer una educación separada de la religión, cualquiera que esta fuera, así como de darle un carácter más objetivo y práctico a la enseñanza, de tal manera que fomentara en los alumnos nuevas formas de pensar y trabajar, acordes con el México revolucionario. En México la escuela pública fue conocida, entre los años veinte y cincuenta, como la escuela de la revolución mexicana. De esa escuela nació la identidad mexicana, la escuela rural, el nacionalismo, la lucha por la tierra, la defensa del patrimonio, el muralismo, la música popular, el racionalismo y el laicismo.

En Mérida (Yucatán), presidida por un busto de Francisco Ferrer, José de la Luz Mena, el divulgador por excelencia de la enseñanza racionalista en México, fundará la escuela de Chuminópolis (1917), gracias al apoyo del sindicato Unión de Canteros, donde se daban clases gratuitas para los niños y nocturnas de alfabetización para los obreros. También se impartían cursos de modelado, arquitectura, aritmética, etc. Al intelectualismo, la escuela racionalista oponía el desarrollo de todas las actividades vitales del individuo de forma espontánea. En su libro *Solo la escuela racionalista educa*, el profesor Mena narra cómo la enseñanza la dictaban y guiaban las necesidades e intereses de los alumnos constituidos en una comunidad de trabajo cooperativo y productivo, no solo por su carácter pedagógico, sino por los beneficios económicos que proporcionaba a sus trabajadores. Una pequeña biblioteca constituía la base de su desarrollo teórico y científico; y un periódico, producido en su totalidad por los propios alumnos, llamado *Oriente*, que se montaba en la propia imprenta que poseía la escuela, difundía los métodos y los logros alcanzados por los alumnos.

En 1922 apareció la Ley de institución de las escuelas racionalistas en el estado de Yucatán, siendo uno de sus mentores el profesor José de la Luz Mena. En su articulado se estableció que la educación impartida por el Estado en las escuelas primarias sería gratuita y obligatoria y se basaría en la escuela de la acción: fundada en la práctica y la experimentación de los alumnos, complementada con educación moral, estética y física para que fuera realmente integral. Insiste en su carácter internacionalista y laico, declarando que la Escuela Racionalista no reconoce deidades, y que, por consiguiente, acabará con los amos, dogmas y prejuicios políticos y militares. Carlos Mendes, en su libro *La escuela*



Iglesia convertida en escuela, Tabasco, 1922-1930.

racionalista (1921) hará una encendida defensa de lo que las fuerzas conservadoras mexicanas, con la iglesia a la cabeza, llaman “la escuela irracional” [...] la escuela del egoísmo, porque es utilitarista; no solo de pan vive el hombre, tiene un espíritu superior que quiere ser cultivado y elevarse a los últimos confines de la dicha que solo se encuentran en el ensueño, en las elevadas concepciones del arte” (Mendes Alcalde, 1921), afirmando que la escuela racionalista no se opone “a esa elevación del sentimiento y de la inteligencia; al contrario, veo que los vicios en que ha incurrido el arte moderno se deben precisamente a la ociosidad. En la vida del trabajo están todas las fuentes de las virtudes humanas [...] si hay dotes artísticas, ¿dónde mejor que en medio de la Naturaleza, fuente inagotable de arte, pueden éstas desenvolverse? [...] los artistas que han abdicado de la Naturaleza, han incurrido en vicios que han convertido su arte en una gimnástica de los dedos [...] hacer algo que entienda el menor número, tal es el arte moderno; si nadie lo entiende mejor que mejor para el artista y peor para sus intérpretes. El arte se vicia y se le toma como instrumento de todo lo malo [...] No otros frutos puede producir la morbosa ociosidad del espíritu [...] La Escuela Racional procurará una educación estética a más no poder, porque ninguna obra humana puede igualar la obra de la Naturaleza; y el artista que busca en ella la fuente de su inspiración, puede estar seguro de no agotarla jamás [...] agotarlo sería llegar a Dios; cuando nada tengamos que preguntar a Dios; seremos sus iguales [...] lo indiscutiblemente bello [...] no puede ser más que lo que a la vez es bueno [...] a pesar de la polilla del modernismo” (*ibíd.*).

Siguiendo estos pasos, en Tabasco, Tomás Garrido Canabal, que gobernó el estado de 1922 a 1925, se propuso realizar una serie de reformas educativas que terminarían implantando la educación racionalista como sistema oficial de enseñanza, haciendo hincapié en la enseñanza técnica y la capacitación práctica del educando.

No deja de resultar paradójico que la escuela racionalista que con tanta inquina era perseguida en España por el Estado y la iglesia católica, sea en México el modelo de escuela que se implante a nivel estatal y la principal benefactora del ambiente anticlerical y abiertamente irreligioso que el propio gobierno mexicano estaba fomentando. Así, por ejemplo, tenemos el caso extremo del Estado de Tabasco, donde de 85 templos existentes, 68 habían sido convertidos en escuelas, pero solamente diez por decreto presidencial. Los otros habían sido ocupados, ya que se permitía la incautación de todos los edificios religiosos que se proyectara dedicar a escuelas o fueran solicitados por sociedades obreras carentes de locales, hasta el punto de que la misma catedral fue convertida en la Escuela Racionalista Francisco Ferrer Guardia. Otros fueron incluso un poco más allá, así, en Jalpa de Méndez, el 18 de abril de 1930, día de Viernes Santo, en el templo incautado de la localidad, “teniendo al frente un altar donde se exhibía una cabeza de cerdo, adornada con pinturas roji-negras, fue celebrado un banquete en plena Iglesia” (Martínez Assad, 1996); o en Teapa, donde fueron los mismos niños los que adaptaron el espacio del templo a escuela pico en mano, destrozando pilas bautismales y altares; y en la iglesia de Jonuta, en Villahermosa, ocupada por una sociedad obrera y transformada en escuela/teatro, que es denunciada por los católicos porque exhibían “películas inmorales [...] en las cuales se mira mujeres dando a luz niños en las sacristías de los templos y

otras en arroyuelos bañándose en compañía de curas" (*ibíd.*). Los denunciantes acompañaron su acusación con la siguiente hojilla informativa que al parecer la sociedad obrera repartía por la ciudad dando publicidad del evento:

HOY PELÍCULA GRATIS

En el teatro de los Obreros. Escuela Racionalista "Francisco Ferrer Guardia" (Ex-catedral). –Obreros y Campesinos: Si queréis conocer la historia verdadera de la vida de los conventos, si queréis saber cuál es, en el fondo, la realidad, de esa virtud predicada por los curas; si queréis conocer en qué planos de inmoralidad nauseabunda se desarrolla el contubernio del altar y el trono; si queréis saber en fin, donde se esconde el mayor peligro para el honor de vuestras hijas, de vuestras hermanas y de los Obreros y Campesinos, acude arreglado a la Escuela [...] para ver la exhibición de la interesante película *La Cruz y el Mauser*.– La Liga Central de Resistencia se permite invitar a todas las familias de Obreros y Campesinos y en general a toda la sociedad. Villahermosa. Tabasco, 18 de julio de 1929 (Martínez Assad, 1996).

También en el Estado de Aguascalientes, la alianza del sindicato de ferrocarriles y los maestros racionalistas dio lugar al Grupo Cultural Racional de Aguascalientes, una escuela que también impulsó revistas, como *Horizontes Libertarios*, y organizó conferencias y actos teatrales de la mano del Cuadro Artístico Emancipación Obrera (1923), un grupo que producirá mucho teatro militante desde coordinadas colectivistas y autogestionarias, entre ellas *Tierra y Libertad* de Ricardo Flores Magón (Camacho Sandoval, 2005).

La relación entre el teatro militante, sostenido con fondos de los sindicatos mexicanos y la vanguardia es indudable, no solo en la proliferación de cuadros dramáticos y compañías, sino en la curiosidad que la revolución y las nuevas formas expresivas que trajo aparejadas despertó en el mundo, prueba de ello es la presencia en esos años por tierras mexicanas de autores de la talla del dadaísta Gastón Dienger, Valle-Inclán, Maiakovski o Einsenstein.

El proyecto de educación racionalista fue liquidado en México en la década de los años cuarenta, de ahí que las escuelas constituidas durante esos años y las décadas siguientes por pedagogos libertarios españoles exiliados, como la que fundó el faísta Patricio Redondo Moreno, llamada Escuela Primaria



La Escuela Primaria Experimental Freinet (Veracruz) fundada por Patricio Redondo, 1940.

Experimental Freinet, en San Andrés Tuxtla (Veracruz), en 1940; la Escuela Activa Ermilo Abreu (Ciudad de México, 1973) de Ramón Costa i Jou; o la Manuel Bartolomé Cossío (Ciudad de México, 1964) fundada por José de Tapia, tuvieran que descafeinar el proyecto de Escuela Moderna del socialismo doctrinario que había arrastrado en la década de los años treinta para poder continuarlo, manteniendo vivas las ideas de escuela activa, asamblearia y relativamente autónoma. A día de hoy, estas escuelas no reciben apoyo del Estado más que en dos cosas: por ley reciben los libros gratuitos de educación primaria (que en general no usan) y la bandera nacional para cantar el himno; lo que no quita que, por ejemplo, la Bartolomé Cossío tenga muchos problemas con la SEP (Secretaría de Educación Pública), que es la que regula todas las escuelas, privadas o públicas, porque si bien da una gran importancia al arte entendido como libre expresión a través de talleres de creación donde se imparte cocina, dibujo, pintura, música o macramé, y presta mucha atención a las salidas, visitas a museos, elabora su propio boletín escolar, etc., amplía el programa oficial, dado que el Estado no contempla el arte ni como actividad ni como asignatura en ninguno de los niveles escolares, no usa uniforme, y no cumple los horarios establecidos por el gobierno federal ni estatal (con el fin de que las madres puedan trabajar más de ocho horas diarias, el gobierno amplió los horarios a casi doce horas de escuela, se debe alimentar a los niños y en la tarde hacen sus tareas hasta casi las seis u ocho de la noche, cuando los recogen las que hacen dobles turnos, los maestros no reciben más salario por esta ley).

Otro gran problema que enfrentan estas escuelas son los métodos de los profesores que llegan a ellas, la mayoría graduados de la Escuela Normal de Maestros donde se les enseña a cumplir con el programa estatal. Cuando ingresan a la escuela de Tapia se enfrentan a un sistema diferente de educación que les causa conflicto y muchos renuncian. Hoy por hoy, la escuela que fundara este antiguo maestro ferreriano curtido entre los mineros de Pueblonuevo del Terrible, es una de las más afamadas y solicitadas de México, con una lista de espera que rebasa los tres años, siendo difícil que un alumno que no ingrese en ella desde infantil encuentre sitio en la misma. La Bartolomé Cossío también es muy conocida por la gran cantidad de artistas (cineastas, pintores, actores y músicos) que ha dado al país en las últimas tres décadas. Entre ellos los cineastas Guillermo Navarro (director de fotografía de la película *El laberinto del fauno*), Javier Pérez Grovet y Ulises García Ponce de León; y los artistas plásticos Franco Aceves Humana y Rubén Ortiz Torres, quien en su blog *For the record*, anota como dato biográfico que fue educado dentro de los modelos utópicos del anarquismo español.

El arte infantil en la técnica Freinet tiene un nuevo sentido: rompe con los habituales ejercicios de la copia de objetos y de modelos, señalados por el maestro, tan común en la escuela tradicional. Nada de métodos estandarizados para enseñar a dibujar, a pintar, a modelar [...] o a convertir los dibujos en grabados sobre linóleo [...] la escuela moderna [...] parte del niño [...] dejemos que desarrolle su sensibilidad y que exprese lo que sienta, tal como él ve las cosas y los objetos de la realidad, o como se los imagina [...] tomemos conciencia de una especie de misión artística llamada a sobrepasar la simple tarea profesional [...] el dibujo infantil debe ser libre, espontáneo y original. Las motivaciones surgen de la vida diaria [...] experiencias que han impre-



Niñas del colegio laico de Algeciras, fotografía publicada en *La Revista Blanca*, 1903.

sionado al niño y sus preocupaciones y ansiedades [...] el papel del maestro consiste en sensibilizar a sus alumnos interesándose en sus creaciones, dándoles seguridad y confianza, escuchándolos a gusto, divirtiéndose con ellos y aprendiendo con ellos [...] El modelo impuesto mata los valores de sensibilidad y de imaginación de la personalidad infantil [...] Al maestro le corresponde ver, observar, estimular y favorecer este interés por el dibujo, la pintura y otras formas de expresión plástica que, por regla general, son muy naturales en todos los niños [...] Dibujar, pintar, grabar y modelar no significan copiar la realidad, sino expresar el mundo subjetivo por medio de símbolos que tienen un significado concreto. Este significado se nos hará incomprensible a los adultos en muchas ocasiones; mas para los niños es perfectamente claro y natural [...] sin embargo [...] lo importante es el hecho mismo de expresarse [...] este trabajo, en forma de taller de dibujo y pintura [...] el cartoncillo o papel especial [...] puede fijarse en los muros de la escuela a falta de caballetes [...] la misma mesa de trabajo [...] los niños preparan bocetos que luego perfeccionan [...] se debe tomar el tiempo necesario [...] Las tizas [...] de color [...] ofrecen una gran posibilidad para dibujar en el pizarrón. Los niños se sienten muy atraídos por este medio, como lo prueba el hecho de que aprovechan todos los momentos, ya sea a la entrada o a la salida de clases, para dejar en el pizarrón la constancia de este interés con verdaderas creaciones artísticas. [...] tiene el valor de expresar un momento interesante de su vida. Cuando se usa el lápiz [...] debe prescindirse de la goma de borrar. Interesa el rasgo espontáneo, el movimiento natural del lápiz [...] el maestro se abstendrá de hacer correcciones [...] se limitará a ofrecer indicaciones técnicas sobre el uso del material [...] La obra de los grandes artistas es una confirmación de esta actitud; ellos pudieron ser originales y crear obras muy personales precisamente porque rompieron con los moldes preestablecidos y aportaron su capacidad creadora de un modo peculiar y propio [...] Van Gogh, Renoir, Picasso, Diego Rivera, Orozco, Siqueiros [...] No es necesario que las hojas de papel sean de igual tamaño para todos los niños. Es preferible dejarles a ellos la iniciativa también en este aspecto [...] el niño puede dibujar mientras escucha una exposición, durante la lectura de sus compañeros, cuando ha

acabado una tarea o la ha avanzado a los demás [...] No hay que creer que el niño condenado a mantenerse con los brazos cruzados y la mirada fija está más atento que aquel que garabatea [...] al contrario [...] es preciso ocupar este exceso de vida y por ello agita las manos sin cesar y mueve los pies en la inestabilidad del silencio impuesto (Costa Jou, 1974).

En Cuba, Herminio Almendros (padre del cineasta Néstor Almendros), compañero de los pedagogos antes citados, ocupó durante los primeros años de la revolución importantes cargos y tuvo una gran influencia en la organización del nuevo y emergente sistema escolar, así como en la orientación de las iniciativas más emblemáticas de los primeros tiempos de la revolución: campañas de alfabetización, edición de numerosos libros de cuentos, literatura para niños y jóvenes y manuales escolares, además de introducir las técnicas Freinet a la vida normal de cientos de escuelas primarias cubanas. Sin embargo, Herminio Almendros cayó en desgracia una década después, al considerar el partido comunista que Freinet y sus seguidores eran contrarrevolucionarios pequeño-burgueses.

En suma, globalmente, lo que podemos apreciar es cómo, en los albores del siglo XX, decantado en parte de republicanismo, el anarquismo y la cultura anarquista se extenderán de la mano de las organizaciones obreras por todo el mundo, sellando la década de los años veinte su cénit y la de los treinta su ocaso en tanto asociados a estas organizaciones de masas. Si los primeros años veinte marcan la lucha feroz de los gobiernos por arrestar, deportar o hacer desaparecer a los anarquistas y sus expresiones culturales; en los años treinta, será el bolchevismo el que iniciará la lenta absorción del anarquismo, cortando de raíz con la rebelión anticapitalista y sus formas de sociabilidad y creatividad.

La razón insatisfecha: arte, escuela y anarquía

Seguramente, ningún movimiento revolucionario ha atraído tanto las simpatías y el apoyo de los artistas como el anarquismo, y eso a pesar de que en el mismo no se prometían ni garantías, ni tutelas, ni siquiera ocasiones de bien retribuidos encargos académicos. Al contrario, caminar en pos de Acracia era escoger un camino lleno de dificultades, elegido más como utopía civilizadora que como proyecto artístico. Con todo, también en el mundo del arte los anarquistas reflejaron la pluralidad ideológica en la que se movían, así mientras unos exaltan las estéticas maquinistas, en la línea de Saint-Simon, antes incluso que los futuristas; otros vuelven la vista hacia el trabajo gremial y artesanal como el propio del artista, tal y como propugnaban Ruskin o Morris. Mientras unos, iconoclastas e individualistas, piensan en revolucionar los lenguajes artísticos liquidando todo lo viejo, otros, imbuidos de realismo socialista, confían en la potencia de sus obras como instrumento de transformación social.

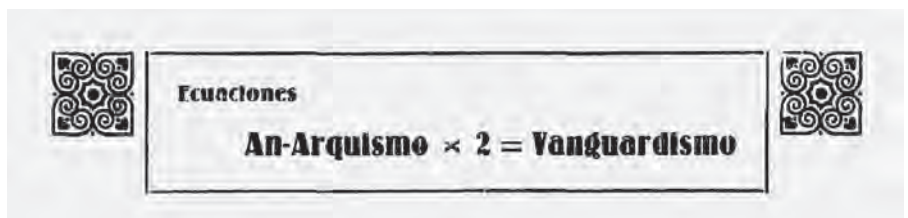
Godwin, desde una perspectiva materialista, se preguntaba si la obra de arte consagrada no es, lo mismo que el Estado o la propiedad privada, una manifestación de autoridad. En último término se descarta la validez de ese arte desde la siguiente base económica: una sociedad en la que domina el beneficio, ¿cómo pretende salvar la pureza de sus valores culturales? En el pensamiento anar-

quista está llegar a una sociedad que permita disociar el arte de la economía, eliminar la noción del arte como mercancía y asociarlo a la vida (Litvak, 2001).

En la línea de Tolstoi o Proudhon, los pedagogos libertarios españoles, en su inmensa mayoría, consideraron que el arte debía tener un propósito ético, utilitario, que pusiera de manifiesto tanto las lacras del presente como el grandioso futuro que le esperaba a la humanidad redimida por el anarquismo; mientras que los menos se inclinaron por liberar al arte de cualquier objetivo. Los primeros abogaron porque el arte debía ser un arte para el pueblo, un arte antiautoritario, que respetara tanto el individualismo creador como la sensibilidad colectiva; mientras que los segundos hicieron una apuesta por el vitalismo espontaneísta, la rebeldía, la iconoclastia y un pluralismo estético en el que veían la única posibilidad de ampliar la vida individual. En lo que estaban de acuerdo ambos era en que había que destruir los museos y los otros templos burgueses donde se cobijaba, así como el estatus de la obra de arte como goce privativo de las clases pudientes y como producto exclusivo de artistas profesionales, otorgando el derecho de gozar y crear obras artísticas a todos (Litvak, 2001).

¡Qué dicha la del mundo el día en el que todos los hombres sean artistas!
(Urales, 1903).

Como una forma de contrarrestar la deriva instrumental de la racionalización moderna y oponerse a sus valores productivistas y mercantilistas, en la experiencia estética libertaria, lo importante no es la obra en sí sino el gesto creador, porque la obra de arte es siempre limitada, imperfecta, envejece y se torna obsoleta, mientras que el arte entendido como acción y situación, fruto de una experiencia vivida, es sentido como gozo y plenitud de la existencia, manifestación del poder creativo de los seres humanos en el momento que estos toman conciencia del significado social y estético de sus productos. En la revista *Juventud* (Marcelo, 1903) se nos invita, como gesto mucho más artístico, antes ir a comer pescado o tumbarse al sol que ir a ver una exposición de pintura. No habrá para estos libertarios suprema obra más allá del hombre mismo y arte más alto que el de las labores cotidianas más nimias. “Los segadores, los vendimiadores, no dejan de ser artistas en su modo de manejar los útiles de su trabajo” (Reclús, 1903). Resultaría mucho más fácil explicar algunas prácticas artísticas como el *living theatre*, la música concreta y aleatoria, el brutalismo, *fluxus*, la poesía experimental, el arte de acción, el *povera*, el *happening*, el *mail art* o el arte conceptual teniendo en cuenta cuáles son sus verdaderas raíces ideológicas.



Titular de un artículo de Adolfo Ballano Bueno, en la revista *Estudios*, año VIII, n° 85, septiembre de 1930, p. 27.

El presente de la escuela racionalista

La escuela racionalista volverá a tomar cierto auge en España durante los años de la transición democrática, pero de todas aquellas experiencias, duramente combatidas por las autoridades educativas estatales, apenas sobrevive hoy la Escuela Libre Paideia, creada en 1978 en Mérida. Influenciada por los ideales anarquistas, estamos ante un proyecto cooperativista de corte autogestionado, asambleario y con un método de enseñanza antiautoritario que, aunque con dificultades, se mantiene vigente hasta la actualidad; en ella conviven más de cuarenta niños entre los 18 meses y los 16 años. También destaca el caso de la Escuela popular de personas adultas de Prosperidad, creada en 1973 en el madrileño barrio del mismo nombre, aunque en este caso estamos ante un proyecto de educación de personas adultas. *La Prospe* es hoy un centro autónomo e independiente, financiado por sus socios, totalmente autogestionado y asambleario en su método de funcionamiento. Otros proyectos, de menor calado, serían Ojo de Agua (Alicante) o Escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí, fundada en Barcelona en 1978.

Fuera de España, cabría citar, entre otras: Summerhill, fundada en 1921 por el anarquista escocés Alexander Sutherland Neill, en Leisten (Inglaterra); la escuela Bonaventure, en la Isla d'Oleron (Charente Maritime), en Francia, creada en 1993, por Thyde Rosel y J.M. Raynaud, que cuenta con escuela y casa anexa, propiedad exclusiva de la comunidad, financiada con aportaciones o venta de productos propios, o la Freeschool en Corea, creada por el grupo anarquista coreano Solidaridad Internacional. El movimiento de educación racionalista, organizado bajo el nombre de Red Internacional de Escuelas Democráticas, está presente en 30 países, con 208 escuelas por todo el mundo. Con todo, acaso uno de los postulados clásicos del programa anarquista pervive y continúa siendo hoy de plena actualidad, la reivindicación acentuada de las exigencias de libertad para los individuos. Exigencias que continúan conduciendo a los libertarios a estimular la fascinación por nuevas utopías y defender la autonomía individual y la pluralidad de las formas de vida y de experimentación para todos.

Bibliografía

- ACÍN, RAMÓN, "Florecicas", *Solidaridad Obrera*, 20 de abril de 1923.
 ADELL, RAFAEL, "Mi escuela racionalista", *Cuadernos de Pedagogía*, n° 29, 1977.
 AVRICH, PAUL, *The Movement of Modern School*, Princeton University Press, 1980.
 CAMACHO SANDOVAL, SALVADOR, "La revolución mexicana y el crisol de las experiencias artísticas en Aguascalientes", *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 2005.
 CNT, *Congreso Confederal de Zaragoza, 1936*, CNT Ediciones, 1955.
 COSTA JOU, RAMÓN, *Patricio Redondo y la técnica Freinet*, SEP, México D.F., 1974.
 FERRER GUARDIA, FRANCISCO, *La Escuela Moderna*, Júcar, Madrid, 1976.
 FORT, T.T., "Salón 4 Gats", *Revista Natura*, n° 1, Barcelona, 1904.
 LÁZARO LORENTE, LUIS MIGUEL, *Las escuelas racionalistas en el País Valenciano (1906-1931)*, Nau Llibres, Valencia, 1992.
 LITVAK, LILY, *Musa libertaria. Arte, literatura y vida cultural del anarquismo español (1880-1913)*, Fundación Anselmo Lorenzo, Madrid, 2001.
 LORENZO, ANSELMO, "A las sociedades obreras", *El Pueblo*, 4 de mayo de 1907.
 MARCELO, "La Exposición de Arte Nuevo", *Revista Juventud*, n° 22, Barcelona, 1903.
 MARTÍNEZ ASAD, CARLOS, *Breve historia de Tabasco*, FCE, México, D.F., 1996.

- MENDES ALCALDE, CARLOS, *La Escuela Racional*, Universidad Veracruzana, México, 1921.
- RECLÚS, ELISÉE, "El arte y el pueblo", Revista *Natura*, n° 6, Barcelona, 1903.
- RÍOS, CARLOS, *Teatro libertario y su acción pedagógica*, Ediciones del huerto, Salamanca, 1995.
- SOLÀ, PERE, *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Tusquets, Barcelona, 1978.
- SPALDING, HOBART, *La clase trabajadora argentina. Documentos para su historia (1890-1912)*, Editorial Galerna, Buenos Aires, 1970.
- TOMASSI, TINA, *Breviario del pensamiento educativo libertario*, Campo Abierto Ediciones, Madrid, 1978.
- TORRES GARCÍA, JOAQUÍN, *Historia de mi vida*, Paidós, Barcelona, 1990.
- URALES, FEDERICO, "El ideal en la Exposición de Bellas Artes", *La Revista Blanca*, n° 7, Barcelona, 1903.
- , "La idealidad y la realidad en la vida y en el arte", *La Revista Blanca*, n° 214, Barcelona, 1932.
- VITALE, LUIS, *Contribución a una historia del anarquismo en América Latina*, Ediciones del IIMD Pedro Vuskovic, Santiago, 1998.
- WRIGHT, FRANK LLOYD, *An Autobiography*, FLW Fundation, Scottsdale, 1932.

Educación y arte en la reforma y la revolución durante la Segunda República

JOSÉ LUIS GUTIÉRREZ MOLINA

La re-evaluación del programa moderno de la enseñanza, la cultura y el arte durante la Segunda República

La implantación del Estado liberal en España ha sido un proceso largo y doloroso que, incluso hoy día, todavía no está definitivamente cerrado. Valgan como ejemplos la cuestión de sus límites territoriales y su propia caracterización como régimen monárquico o republicano. Así ha ocurrido desde sus comienzos en la tercera década del siglo XIX, con la subida al trono de Isabel II, momento en el que lo que hoy es España se adentró de forma irreversible por los caminos del liberalismo. Un transcurso durante el que algunos de sus pilares sufrieron un amplio retraso en su consolidación. Así, el ejército concebido como un deber ciudadano, “la nación en armas”, fue percibido desde fechas tempranas como una carga para la mayor parte de la población, que mantenía la consideración de súbdito, y cuya principal finalidad era el mantenimiento del orden social interno capitalista. Aunque existieran asonadas militares de carácter burgués progresista –desde las de José María Torrijos en 1831 hasta las de Galán y García Hernández un siglo más tarde, pasando por las federalistas de 1868– predominaron las de carácter reaccionario, como las de Martínez Campos en 1875 o la del verano de 1936.

Otra de las instituciones básicas del Estado liberal es la educativa. La creencia en que la transformación social vendría fundamentalmente por la generalización de la instrucción fue ya recogida en la constitución gaditana de 1812. La única que le ha dedicado un título completo. Sin embargo durante más de siglo y medio, la creación de un auténtico sistema escolar estatal fue poco más que una quimera. No fue hasta la segunda mitad del siglo XX, durante la dictadura franquista, cuando la educación primaria se fue generalizando y la secundaria dio un salto cuantitativo y cualitativo. Paradójicamente, representando al mundo capitalista más ultramontano, lo hizo desde el sistema público que hoy la democracia va desmantelando concienzudamente en provecho de la llamada “enseñanza concertada”, de propiedad privada y en su práctica totalidad confesional católica. La Iglesia Católica, la institución que ha controlado mayoritariamente, en estos casi doscientos años de régimen burgués, el mundo educativo, las conductas morales y los ciclos vitales de la ciudadanía española.

La Dictadura franquista expandió el sistema educativo porque a esas alturas, tras la victoria de 1939, había quedado completamente eliminada del país la alternativa social nacida del conflicto social vigente durante décadas. La burguesía española había renunciado a favor del mundo eclesial de una de las señas de identidad de los regímenes liberales: la subordinación del poder religioso al civil. Fue precisamente esta debilidad del régimen burgués español la que facilitó la creación de una alternativa radical social que terminaría llevándose a la práctica como respuesta al golpe de Estado de julio de 1936. Sedición militar

que fue respondida con un proceso revolucionario que se convirtió en el último intento de cambiar profundamente una sociedad europea hasta el momento. La conocida como “Guerra Civil” española no dejó de ser una guerra social en la que se enfrentaron los integristas que no estaban dispuestos a ceder siquiera las demandas reformistas republicanas, los demócratas burgueses de la Segunda República y los grupos populares que conformaban una alternativa radical. La derrota en 1939 de revolucionarios y burgueses democráticos cerró un nuevo intento de la modernización liberal hispana.

Burgueses reformistas y radicales habían ido separando sus caminos. Elementos comunes como la estructura federal de la administración y la confianza en el papel manumisor de la educación estaban cada vez más alejados hasta el punto de que podemos hablar, si no de caminos paralelos, sí cada vez más separados y enfrentados. Una ocasión en la que se puso de manifiesto tuvo lugar en 1933 como secuela de la matanza ocurrida en Casas Viejas en enero, cuando las fuerzas del orden reprimieron duramente la declaración del comunismo libertario en esa población gaditana y efectuaron una docena de asesinatos de oscura responsabilidad, directa y clara, política del gabinete. Después vino el escándalo y el estupor de una sociedad que esperaba que, con el régimen republicano, los problemas sociales dejaran de ser una mera cuestión de orden público. Como escribió el abogado republicano, militante del republicanismo y cercano a la CNT, Eduardo Barriobero Herrán, la paz pública no podía ser confundida con el orden público. Cuando las autoridades municipales de Cádiz llevaron a una colonia escolar a un grupo de huérfanos, desde el mundo libertario local se denunció lo que denominaron caridad para lavar la mala conciencia que la matanza les había producido. Pero también destacaron que lo que se pretendía además era educarles en el mundo burgués para desarraigarles su conciencia obrera. Para evitarlo propusieron a las familias que sacaran a sus hijos de la colonia y se hicieran cargo de su instrucción unos maestros libertarios. Así se hizo.

No se trataba sino de una demostración de la capacidad de la sociedad alternativa al proyecto republicano que se había ido fraguando durante décadas, con una importante presencia de los planteamientos anarquistas. En él la importancia que se le daba a la educación, al aprendizaje, en el mundo ácrata se había puesto de manifiesto en la atención que había protagonizado desde la aparición del asociacionismo obrero. Tanto en el aspecto teórico, con su discusión en congresos, publicaciones y prensa, como en el práctico con la creación de escuelas o la existencia de los llamados “maestros cortijeros”. Unas prácticas que se desarrollaron con los aires de libertad de asociación y reunión que, a pesar de las limitaciones que sufrieron en amplios periodos, disfrutaron durante los años republicanos.

Entre los retos que tenía que afrontar el nuevo régimen estaba el educativo. Los republicanos debían hacer lo que no habían hecho los monárquicos durante cien años. España era un país con unas altas tasas de analfabetismo, sobre todo en el mundo rural. Desarrollar una legislación adecuada y aumentar significativamente el número de escuelas y maestros fueron dos de las tareas que llevaron a cabo los ministros de Educación de los gobiernos del primer bienio: el radical-socialista Marcelino Domingo Sanjuán (del 14-10-1931 a 16-12-1931), el socialista Fernando de los Ríos Urruti (del 16-12-1931 al 12-6-1933) y el también

radical-socialista Francisco Barnes Salinas (del 12-6-193 al 12-9-1933). El primero de ellos antiguo maestro ligado a los círculos republicanos y los otros dos a la Institución Libre de Enseñanza (ILE), incluso familiarmente. Su finalidad última era la efectiva construcción de un sistema educativo liberal dotado de un carácter ilustrado y teñido de paternalismo. La modernidad de los postulados de la ILE eran los instrumentos adecuados para la transmisión del reformismo burgués que encarnaban.

Pronto, desde el campo de la “vanguardia” artística, la literaria, se puso en cuestión ese programa. José Bergamín Gutiérrez, uno de los muchos fantasmas que pueblan el mundo cultural español, ya avisó de los peligros de la alfabetización en un ensayo: “La decadencia del analfabetismo”. No lo hizo desde posiciones políticas o sociales sino literarias. En esos años, el ya conocido escritor estaba plenamente identificado con el régimen republicano. Había ocupado la Dirección General de Seguros en el primer gabinete (abril-octubre 1931) con Francisco Largo Caballero como ministro de Trabajo y era considerado en el extranjero como uno de los máximos representantes del mundo cultural vanguardista español. Después se comprometió políticamente, manchándose hasta las trancas, hasta el punto de compaginar sus militancias cristiana y comunista (“yo iré con los comunistas hasta la muerte, pero ni un paso más”) e, incluso, durante sus últimos años, en los de la Transición cuando su denuncia de las componendas le llevó al ostracismo, a que los focos se fueran apagando uno tras otro de su figura hasta desaparecer en tierras vascas. Fue fiel a la idea de que si existir es pensar, pensar es comprometerse.

Bergamín había dado una conferencia el 26 de mayo de 1930 en la Residencia de Señoritas, institución muy ligada a la ILE, invitado por su directora María de Maeztu. Titulada como finalmente lo sería el ensayo, en ella desgarnó una tesis en la que defendía que las letras son perturbadoras para la vida y el pensamiento y enemigas de la verdadera cultura. Por eso se dice “la letra con sangre entra”. Es un arma de doble filo. Los valores académicos –los de los alfabetos– son los opuestos a los espontáneos –los de los analfabetos– y a los de los niños. El pueblo es niño mientras es analfabeto, cuando se alfabetiza se esteriliza. Pierde la palabra frente a la letra. Cobra sentido así la auto-cita que encabeza al texto: “Bienaventurados los que no saben leer ni escribir porque serán llamados analfabetos”.

Un planteamiento que, en el contexto de los años treinta, resultaba chocante, incluso, reaccionario. ¿Quién no quiere, salvo los retrógrados, que el pueblo se culturre? Sin embargo, Bergamín apuntaba a mucha mayor distancia. Hoy, época de alfabetización masiva, sus palabras cobran más sentido que nunca. Estamos en el reino de lo vacío, de lo ficticio, de la falsa erudición (¡Ay si el escritor hubiera conocido Internet!). El espíritu creador de los pueblos tiene el encefalograma prácticamente plano. Ya somos todos letrados a cambio de perder la razón pura y la capacidad poética. ¿Cómo no relacionarlo con las leyes educativas? Y, al contrario, ¿cómo no establecer puentes entre los presupuestos del escritor y la difusión de esa cultura radical, libertaria que tantos quebraderos de cabeza produjo?

Bergamín retomó la conferencia tres años más tarde, la rehizo y la publicó en el número 3 de la revista *Cruz y raya*, aparecida en julio de 1933. Después la incluirá en el *Disparadero español* (1936) en la edición, la primera en el exilio,

mejicana de 1940. Para entonces, como tantos otros, estaba impactado por lo ocurrido en enero en Casas Viejas. Que era una preocupación suya aquellos meses lo muestra tanto la referencia que aparece en el ensayo como en el artículo, “La libertad del miedo”, que publicó en el diario madrileño *Luz* el 3 de abril de 1933 y reprodujo *La Época*, unas semanas después (el 4 de agosto). En el primero, cuando analiza los belenes como una expresión de analfabetismo teatral, asegura que tienen mayor intensidad cuando incluyen a trenes y aviones y los Reyes Magos viajan en automóvil. Como Herodes puede ordenar más rápidamente, por telégrafo, y en comunicación cifrada, para hacerla todavía más literal, la degollación de los inocentes. En el segundo, de forma explícita, al considerar el miedo, el que le pisaba los talones al gobierno, el único eximente que podía alegar ante lo ocurrido en la aldea gaditana.

Andalucía, su mundo campesino y, por tanto, las ideas libertarias, estaban muy presentes en el escrito de Bergamín. Una parte de él está dedicada al analfabetismo popular andaluz. La palabra, no la letra, está tan presente que llama “palabra de hombre” a las florecillas volanderas que se deshacen con un soplo. Como decía Unamuno, era donde mejor se hablaba el castellano porque era donde el analfabetismo se había defendido mejor contra las culturas literales nacidas del Siglo de las Luces que terminaban convirtiendo en héroe al hombre de letras que había perdido la palabra y, como un Simón Estilita, estaba encaramado en lo más alto de su pedestal intelectual. El lenguaje popular andaluz era el más puro, el más verdadero que se conservaba. De ello era buen ejemplo el cante “hondo”. El hombre literario no ve en él, ni entiende, ni oye nada. Solo a uno, o una, dando voces y, a veces, gritos. Pero en él está la palabra, no la música ni la letra, que, dicha con precisión, está dicha a voz en grito.

En cualquier caso el camino de las reformas educativas republicanas fue lento y con escaso presupuesto. Se crearon en la práctica menos plazas de las previstas y también escasearon los maestros cuyas condiciones laborales y salariales, además, debían ser mejoradas. Ciertamente se trataba de un programa que intentaba cambiar el rumbo de la educación para avanzar en el camino de una educación universal, mixta y laica. Unida a estas reformas estaban las labores de carácter cultural. Quizás las más conocidas sean las del Patronato de Misiones Pedagógicas presidido por otro destacado miembro de la ILE, Manuel Bartolomé Cossío y al cual pertenecieron destacados intelectuales reformistas y socialistas como Antonio Machado o Rodolfo Llopis. Pretendía difundir la cultura, la educación y las nuevas corrientes pedagógicas en el mundo rural. Durante cinco años sus servicios ambulantes llevaron, por días o un par de semanas, a numerosos pueblos de diferentes regiones sus servicios de biblioteca, cine, coro, teatro y el llamado “museo del pueblo”, dirigidos por artistas como Alejandro Casona (teatro) o Luis Cernuda (bibliotecas).

La transformación reformista de las autoridades republicanas era muy diferente de la que ya llevaban décadas pregonando los maestros radicales y propagandistas obreros. Si en un principio habían tenido puntos en común, en los años treinta, cuando se trataba de consolidar el reformismo burgués, sus caminos eran ya muy divergentes. A pesar de que, una y otra, coincidían en que la educación era una herramienta fundamental para la transformación de la sociedad y que tenía que jugar un papel en el proceso de movilización, política y

social que sacudía al pueblo español. Se vería la enorme distancia que les separaba en las jornadas del golpe de Estado de julio de 1936 y los acontecimientos que le sucedieron en las zonas en donde fracasó. La misma que alejaba a los grupos que pedían armas frente a los edificios gubernamentales y a las autoridades que, desesperadamente, intentaban negociar con los sediciosos a la vez que dudaban si atender las demandas de armamento. Para que esta situación ocurriera, junto a los aspectos organizativos y estrictamente militares, no se puede olvidar el papel de la tarea educativa, cultural en su más amplio sentido, que se había desarrollado desde finales del XIX.

Un papel, y un peligro, que habían percibido tempranamente las autoridades. Así, escuelas obreras y maestros, fueron perseguidos y no faltó su presencia entre los acusados en los procesos a los que fueron sometidas las primeras asociaciones obreras. Recordemos los nombres de Juan Ruiz en los de La Mano Negra jerezana, Juan Montseny o José López Montenegro en los que siguieron a la explosión de la bomba en la procesión del Corpus barcelonés. Persecución que se volvió más intensa a partir de la creación de la Escuela Moderna en Barcelona en 1901 por Francisco Ferrer Guardia. Un proyecto que significó un salto cualitativo en la expansión de un modelo educativo y cultural alternativo tanto al reaccionario imperante como al progresista representado por la ILE. Entre sus colaboradores estuvieron Luis Bulfi y Mateo Morral, maestros y difusores del neomaltusianismo, el control de la natalidad, en España.

La importancia de la editorial de Ferrer radica en que no se trataba solo de que militantes obreros ilustrados, solos o en compañía de republicanos federales, estuvieran presentes en los intentos de modernizar la instrucción española, sino de un proyecto que iba a proporcionar algunos de los elementos de los que carecían hasta ese momento. Como maestros formados y materiales y textos pedagógicos en consonancia con la línea educativa que se quería desarrollar. No es que no existieran antes –recordemos *El Ariete Socialista Internacional* editado en 1872 como libro de lectura para las escuelas integrales– sino que a partir de este momento maestros y escuelas dispondrán de un material ampliamente difundido y utilizado por las cada vez más espesas tramas educativas radicales hasta 1936. En los años republicanos también se difundirán ampliamente los textos editados por “La Biblioteca del Obrero” de José Sánchez Rosa desde Sevilla, la de *Tierra y Libertad* en Barcelona o la “Plus Ultra” impulsada por Mauro Bajatierra en Madrid.

Sería interminable la lista de maestros libertarios o ligados al republicanismo que formaron esta red alternativa al mundo burgués. Algunos de ellos están entre las figuras más conocidas del mundo radical hispano: Ramón Acín Aquilué, José Alberola Navarro, Fortunato Barthe, Benjamín Cano Ruiz, Félix Carrasquer Launed, Francisco Carreño, Germinal Esgleas Jaume, Antonio García Birlán, Avelino González Mallada, Roque Llop Convalia, Alfonso Martínez Rizo, Joaquín Maurín Juliá, Aquilino Medina, José Muñoz Congost, Higinio Noja Ruiz, Floreal Ocaña Sánchez, Antonio Pérez Rosa, Gastón Leval, Francisco Ponzán Vidal, Juan Puig Elías, Juan Roigé, José Sánchez Rosa, Juan Santana Calero, Evaristo Viñuales Larray, José Xena Torrent y Miguel Yoldi Beroiz. Estos y otros miles nutrieron las numerosas escuelas, repartidas por todo el país, en las que se formaron las generaciones que protagonizarían la construcción de un mundo

nuevo el verano de 1936. Centros que, ligados a centros culturales, sindicatos y otro tipo de entidades, fueron el cemento del mundo revolucionario español. Como las escuelas de la calle Enladrillada y del Sindicato de Obreros del Puerto en Sevilla, “La Farigola” del Sindicato Textil barcelonés en el barrio del Clot, la “Eliseo Reclús” del Ateneo Libertario de Les Corts también en la ciudad condal, la “Escuela Neutra” en Gijón, “La Moderna” de Igualada y otros cientos desperdigadas por pueblos y ciudades.

Fueran o no maestros titulados, trabajaran en escuelas estatales o de iniciativa radical, en todos los casos se aplicaban en una dirección muy diferente de la del esfuerzo educativo del régimen republicano. Si este pretendía crear ciudadanos democráticos, aquellos tenían como finalidad la forja de revolucionarios. Propaganda de las ideas anarquistas y federalistas y aprendizaje iban del brazo. Un movimiento tan vivo y potente que desbordaba el marco estricto de la alfabetización o el conocimiento como arma de defensa obrera para convertirse en algo más amplio: la expresión de un mundo cultural, de un mundo artístico, alternativo. Sin un canon estético definido, a él pertenecen *La aritmética del obrero* de José Sánchez Rosa, que en 1935 anunciaba su decimosexta edición; los folletos de las colecciones de “La Novela Ideal” y “Libre” de las ediciones de la familia Urales; o los planteamientos cinematográficos de Mateo Santos y Armand Guerra.

Precisamente en este último campo tenemos el esclarecedor ejemplo de *Tierra sin pan* en cuya realización se mezclaron el magisterio radical del ácrata Ramón Acín, el joven Luis Buñuel, antiguo estudiante de la Residencia de Estudiantes ligada a la ILE y, ¡cómo podía faltar en una obra de arte!, el azar de las bolas del bombo de la lotería. Película a la que algunos han denominado “anarco-surrealista”, estética y políticamente. A nosotros nos interesa en cuanto ejemplo artístico de ese mundo radical, formado por diversos sectores, que se presentaba como alternativa al reformismo republicano. Sin tener presente la coda final añadida en 1936, con el conflicto ya iniciado en España, en 1933 la película era una mirada al proceso de reforma o revolución que se estaba produciendo en el campo español. Un examen lleno de contenido pedagógico y naturalista. Dos de los elementos conformadores de ese mundo alternativo.

No es ajeno a ello la presencia de destacados libertarios, más allá de la relación de amistad entre Acín y Buñuel que le llevara a destinar al proyecto el premio de la lotería. El propio artista oscense tenía sus pinitos cinematográficos. Había escrito un guion y casi una década antes había publicado *Las corridas de toros en 1970* (Huesca, 1923), cuyo subtítulo era “Estudios para una película cómica”. Jocosos tebeo anti-taurino cuya exposición pública iba acompañada por el pase de caricaturas ilustrativas a través de una lámpara mágica. Acín, asesinado por los sublevados en 1936, no podría conocer el cortometraje de animación que en 1988 realizaron Isabel Biscarri y Emilio Casanova. Además era un artista interesado en la cultura popular y la antropología social. No al estilo idealizado con el que Robert Flaherty teñiría, al año siguiente de realizarse *Tierra sin pan*, sus *Hombres de Arán*.

No fue solo Acín el único libertario que tuvo un importante papel en la génesis y realización de la obra de Buñuel. Tenemos también la presencia de Rafael Sánchez Ventura, un profesor de la universidad de Zaragoza muy relacionado

con el mundo de las vanguardias y el anarquismo aragonés. Participó en 1930 en la sublevación en Jaca del también filolibertario Fermín Galán y, tras la sublevación de 1936, en la formación de una columna miliciana y en altos cargos del gobierno republicano, entre ellos los de la jefatura de la sección europea del Ministerio de Estado y el de secretario de la embajada en París. Conocida de Acín en Huesca era la pareja formada por Herminio Almendros y María Cuyás. Dos maestros que participarían en 1936 en el CENU dirigido por el libertario Puig Elías y que se encuentran entre los iniciadores del método Freinet, de la utilización de la imprenta en la escuela, en España. El propio Luis Buñuel había entrado en el PCE en la primavera de 1932.

No quedará esta pluralidad de enfoques radicales en los españoles participantes en la película. En *Tierra sin pan* también está presente la expectación foránea ante lo que ocurría en España. No se trataba solo de la llamada romántica que había atraído a intelectuales y otros viajeros desde el siglo XIX, sino la expresión de las simpatías y esperanzas levantadas por la proclamación del régimen republicano en un contexto europeo cada vez más autoritario. Un interés que en los sectores más radicales se ampliaba a la esperanza de un proceso revolucionario. La cuestión de la tierra, y su influencia en lo que se llamaba la cuestión social, había llamado la atención desde décadas antes. De hecho, en el origen del proyecto de *Las Hurdes*, se encuentra el trabajo *–Las Hurdes. Estudio de Geografía Humana–* que Maurice Legendre, director de la madrileña Casa de Velázquez y acompañante de Unamuno en 1912 y de Maraón en 1922 a la comarca, realizó en 1927 como tesis doctoral.

Un año antes de que Buñuel comenzara a rodar en Martilandrán su película, había viajado por España un equipo formado por amigos de Buñuel y pertenecientes a sectores radicalizados del mundo artístico y político galo. Eran el entonces trosquista Yves Allégret, director en ciernes, su esposa Renée Naville y el fotógrafo de origen rumano Eli Lotar. Querían rodar los cambios que se estaban produciendo y, si tenían suerte, ser testigos de una posible revolución. Era mayo de 1932 y las noticias de las huelgas agrícolas andaluzas les llevaron a Carmona. Allí fueron detenidos y considerados agentes comunistas enviados por Moscú. Según informó la prensa parisina fueron maltratados y encarcelados. A los dos días fueron trasladados a Sevilla en donde Renée fue puesta en libertad y sus acompañantes pasaron a prisión. A los pocos días, gracias a la intervención de Edouard Herriot, fueron liberados y expulsados de España. En Cádiz tomaron un barco con destino a las islas Canarias en donde, con el material que llevaban, rodaron las secuencias que se convertirán en *Tenerife en imágenes* (1932) tras su compra por la Pathé y a la que le puso los comentarios Jacques Prevert, compañero de ambos en el grupo Octubre.

La relación de Buñuel con Lotar viene de años antes y es tan estrecha que fue uno de los miembros de la Orden de Toledo, la cofradía surrealista creada en 1923. Así que cuando Buñuel se encuentra con la financiación que le proporciona la lotería ganada por Acín recurre a él, ya entonces un conocido fotógrafo, para que se haga cargo de la cámara. No es solo que vaya a rodar un proyecto frustrado un año antes sino que el tema está en la perspectiva de quien une su interés por asuntos desconcertantes, mirada etnográfica y capacidad técnica para hacer frente a un difícil rodaje. Lotar tomaría además una serie de foto-

grafías que, en unión de algunos planos de la película, ilustrarían los reportajes aparecidos en 1935 en la revista *Vu* escritos por Pierre Unik, otro de los amigos trosquistas, y también miembro de la Orden de Toledo, de Buñuel. Unik sería, junto al aragonés y posiblemente el propio Acín, el autor de los comentarios que se le añadieron para su sonorización.

Estamos pues ante un ejemplo acabado de los frutos de esa cultura radical, de carácter plural, aunque mayoritariamente catalizada a través de las ideas, hombres y mujeres y organizaciones ácratas, que se había consolidado en España y que durante los años republicanos era un competidor de las políticas reformistas oficiales con las que, en muchas ocasiones, tenían raíces comunes. Las propias vicisitudes de la película de Buñuel reflejan tanto ese distanciamiento como la unión de protagonistas. Es el mismo equipo que ha rodado unos meses después de la matanza de Casas Viejas el duro alegato que es *Tierra sin pan* contra el fracasado reformismo republicano el que en 1936 modifica el texto y añade una coda que identifica plenamente el filme con las posiciones gubernamentales que, en ese momento, se baten en España contra el golpe de Estado y tratan de controlar y remansar el proceso revolucionario iniciado el verano como respuesta a la sublevación y encauzado por esa cultura radical construida desde hacía, al menos, más de cincuenta años.

La sonorización de la película fue realizada con la ayuda de la embajada española en París y entró a formar parte de los intentos de atraerse adeptos para la causa republicana. Al texto se le añadió esa cartela final de propaganda pro-republicana. No fue el único cambio que había sufrido desde que comenzó su redacción más de dos años antes. Según los estudiosos, las diferentes versiones existentes muestran uno primero más largo y radical. Después se le eliminan las referencias concretas que contextualizan a la obra dentro de la cultura alternativa a la republicana. Ya no se dice que la fiesta de La Alberca es la de 1933, ni se comentan los problemas que supuso para los hurdanos la aplicación de la Ley de Términos Municipales aprobada durante los gobiernos republicano-socialistas, como tampoco que la casa más arreglada pertenece al alcalde y que termina apareciendo como la de un vecino de Fragoso. Hasta ha sido eliminada la frase que da título a la película: "Detrás de estas cimas que podrían pertenecer a las Batuecas comienza la tierra sin pan". De lo concreto se ha pasado a lo abstracto. Ha pasado de ser una obra producto del mundo radical, alternativo al reformismo republicano, a formar parte de la propaganda republicana.

Precisamente en pleno combate, no solo contra los sublevados fascistas, sino entre revolucionarios y demócratas. Entre quienes habían catalizado el golpe de Estado no hacia la defensa de la República de 1933 sino hacia la construcción de un mundo nuevo. Ese mundo nuevo que habían venido a buscar Lotar y Allégret en 1932 y que ahora atraía a miles de jóvenes de todo el mundo. La coda añadida hace de la película una denuncia de una situación que pretendían restablecer los sediciosos. La de una miseria que iba a desaparecer bajo el Frente Popular. Una especie de ácida *Estampas 1932* del granadino José Val del Omar. Película institucional de las Misiones Pedagógicas en la que prima la promoción y propaganda del ente que la ha producido. Carteles e imágenes que reflejan la voluntad paternalista del reformismo burgués republicano.

No se puede entender lo ocurrido en el verano de 1936 sin tener presente la existencia de ese mundo alternativo al republicano. Lo que catalizó la sedición del 18 de julio no fue exclusivamente una lucha por la democracia republicana. Hubo sectores, educados desde hacía décadas en la posibilidad de crear un mundo nuevo que creyeron que era el momento, y a construirlo se dedicaron. Unos y otros fueron vencidos en 1939. Y destruidos. Fue el precio de querer convertir un sueño en realidad. De despertar del cloroformo que exige vivir en el mundo liberal y tomar conciencia de que, efectivamente, otro mundo es posible.

Bibliografía

- ÁLVAREZ JUNCO, JOSÉ, *La ideología política del anarquismo español (1868-1910)*, Siglo XXI, Madrid, 1991.
- BERGAMÍN, JOSÉ y PENALVA CANDELA, GONZALO, *La importancia del demonio*, Siruela, Madrid, 2000.
- COURRIÈRE, YVES, *Jacques Prévert. En verité*, Gallimard, Paris, 2000.
- CUEVAS NOA, FRANCISCO JOSÉ, *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*, FAL, Madrid, 2003.
- DARANES, "ABC en París. Una información que debe ser rectificada por las autoridades españolas", *ABC*, Sevilla, 3-4-1934, p. 137.
- FERNÁNDEZ SORIA, JUAN M., "Revolución versus reforma educativa en la Segunda República española. Elementos de ruptura", *Historia de la educación*, n° 4, 1985, pp. 337-354.
- GARCÍA MADRID, ANTONIO, "Los maestros freinetianos de Las Hurdes durante la II República. Noticias documentadas", *Revista de Educación*, n° 340, 2006, pp. 493-522 (<http://www.revistaeducación.mec.es/re340-17/pdf>).
- GUTIÉRREZ BAENA, SALUSTIANO, "Educación y sucesos de Casas Viejas" (<http://www.historiacasasviejas.blogspot.com>).
- HEMEROTECA DIGITAL (<http://www.hemerotecadigital.bne.es/cgi-bin/Pandora>).
- IBARZ IBARZ, MERCÉ, "Buñuel documental. Las Hurdes. *Tierra sin pan* i el seu temps", Tesis Doctoral, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 1997 (<http://www.tesisenxarxa.net/TDX0317108-111702/index>).
- , "Surrealismo, historia, contexto mediático y pedagogía en *Tierra sin Pan* (Buñuel 1933)" (<http://www.publicacions.ub.es/bibliotecaDigital/cinema/filhistoria/Art.Ibarz/pdf>).
- ÍNIGUEZ, MIGUEL, *Enciclopedia histórica del anarquismo español*, Asociación Isaac Puente, Bilbao, 2008.
- MADRID, FRANCISCO, "La educación social en el anarquismo", *Germinal*, n° 4, octubre 2007, pp. 103-119.
- MARROQUÍ, FRANCISCO, "Luis Buñuel. Las Hurdes", *ABC*, Sevilla, 11-4-1934, p. 15.
- MASJUAN, EDUARD, *Un héroe trágico del anarquismo español. Mateo Morral, 1879-1906*, Icaria, Barcelona, 2009.
- PALOMERO FERNÁNDEZ, PABLO, "Cultura y educación en el anarquismo: España 1868-1939", *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional*, n° 33, 1998, pp. 183-193.
- SORIANO, IGNACIO, "Hermoso Playa Saló y Carmen Paredes Sans. El anarquismo silencioso, 1889-1982", Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2002 (<http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/tesis/codigo/=39>).
- SORIANO, IGNACIO y MADRID, FRANCISCO, "Bibliografía del anarquismo español, 1869-1939. Enriquecida con notas y comentarios" (<http://www.nodo50.org/fella/pub/varia/soriano>).

Documentos

01

Decreto de creación del Patronato de Misiones Pedagógicas, *Gaceta de Madrid*, nº 150, 30 de mayo de 1931, pp. 1.033-1.034.

02

Manifiesto nº 5 de *La Voz de la Anarquía*, FAI-Federación Provincial de GG.AA. de Cádiz.

03

José Sánchez Rosa, portadas de sus libros *La gramática del obrero*, 1929 y *El abogado del obrero*, 1932.

04

"Una gracia con poca gracia. Arrancan en Torrejón la cruz fijada en el sitio donde Morral mató a un guarda y la colocan en la escalinata del Congreso" en *La Voz*, año XII, nº 3.360, 5 de octubre de 1931.

05

Ramón Acín: "Una conferencia. Del arte, del humor, de la gloria, de los toros y otras zarandajas", *La Prensa*, Huesca, 2 de enero de 1922.

06

Texto de los comentarios finales de *Las Hurdes, tierra sin pan*, dirigida por Luis Buñuel, 1932, 27'.

07

José Bergamín: "La decadencia del analfabetismo", 1933. [Extracto] Publicado originalmente en *Cruz y raya. Revista de afirmación y negación*, Madrid, 15 de junio de 1922.

sobre revisión de la obra legislativa de la Dictadura.

En suma, mediante el presente Decreto y en espera de la reorganización y reforma que merece y necesita la Inspección de Primera enseñanza, se trata de llevar al Consejo de Inspectores la satisfacción interior mediante la garantía de que serán respetados sus derechos, de reintegrarlo a su misión esencialmente técnica y de preparar el instrumento adecuado para la interpretación y ejecución acertada y entusiasta de las grandes reformas escolares que la República ha de acometer.

Fundado en estas consideraciones, y a propuesta del Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, el Gobierno provisional de la República decreta:

Artículo 1.º Se declara el Real decreto-ley de 16 de Abril de 1926 sobre zonas y distribución de Inspectores de Primera enseñanza incluido en el apartado D) del Decreto de 15 de Abril pasado, considerándolo totalmente anulado con invalidación de sus consecuencias.

Artículo 2.º Quedan anulados todos los tratados de Inspectores acordados libremente y sin ajustarse a las disposiciones del Real decreto de 5 de Mayo de 1913, y disposiciones complementarias hechas desde el 13 de Septiembre de 1923 a 13 de Abril de 1931, así como la adjudicación de destinos hecha a Inspectores de nuevo ingreso entre dichas fechas y que a continuación se expresan:

Doña Isabel Romero Sanjuán, que presta sus servicios en Alava; D. Rafael Olmos Escobar, ídem ídem en Albacete; D. Lucas García Rol, ídem ídem en Albacete; D. José Zambrano Barragán, ídem ídem en Almería; D. Francisco Agustín Rodríguez, ídem ídem en Avila; Doña Lucía Zamora García, ídem ídem en Avila; Doña Cándida Cadenas Campos, ídem ídem en Avila.

Doña Matilde Gómez Rodríguez, ídem ídem en Badajoz; Doña Parifación Merino Villegas, ídem ídem de la de Baleares; D. Mariano Lamprea, ídem ídem en Barcelona; D. Antonio Michavilla y Vila, ídem ídem en Barcelona; D. José Galisco Soto, ídem ídem en Barcelona; D. Félix Isaac Fara de la Vega, ídem ídem en Barcelona; Doña Angela Trinxer Velasco, ídem ídem en Barcelona; don José Ferrera Ferra, ídem ídem en Barcelona; Doña Susana Villavicencio, ídem ídem en Santa Cruz de Tenerife; D. Federico García Díaz, ídem ídem en Castellón; Doña Trinidad Bruño, ídem ídem en Córdoba; Doña Isabel López Aparicio, ídem ídem en Cuenca; Doña Carmen Paulo Bondia, ídem ídem en Granada; D. Francisco Torregrosa

Sáinz, ídem ídem en Granada; D. Emilio Moreno Calve, ídem ídem en Guadalajara; D. Alfonso Varea Molina, ídem ídem en Guadalajara; Doña Josefa Olori Arcelus, ídem ídem en Guipúzcoa; D. José del Peso Sevillano, ídem ídem en Huelva; D. Ramiro Solás Pallás, ídem ídem en Huesca; Doña Francisca Bohigas Gavilanes, ídem ídem en León; Doña María Cid López, ídem ídem en León; D. Rafael Alvarez García, ídem ídem en León; D. Herminio Alamedros Ibáñez, ídem ídem en Lérida; Doña Elena Royo Zurita, ídem ídem en Lérida; D. Juan Comas Camps, ídem ídem en Lugo; D. Manuel Martín Chacón, ídem ídem en Madrid; D. Victor de la Serna Espina, ídem ídem en Madrid; Doña Amelia Asensi Bévia, ídem ídem en Madrid; Doña Irene Rogé Acuña, ídem ídem en Madrid; D. Dámaso Miñón Villanueva, ídem ídem en Madrid; don Jacinto Ruiz Santiago, ídem ídem en Málaga; D. Agustín Serrano de Haro, ídem ídem en Murcia; D. Felipe Brieve Latorre, ídem ídem en Murcia; Doña María de la Victoria Díaz Riva, ídem ídem en Oviedo; Doña Julia Gómez Olmedo, ídem ídem en Palencia; D. Francisco Quirino Muñoz Araoz, ídem ídem en Salamanca; Doña Luisa García Medina, ídem ídem en Salamanca; Doña Elena Gonzalo, ídem ídem en Segovia; Doña Dolores Ballesteros Usano, ídem ídem en Sevilla; D. Salvador Ferrer Gulebret, ídem ídem en Soría; Doña Dolores Tenas Graciós, ídem ídem en Tarragona; Doña Angela Sempere San Juan, ídem ídem en Tarragona; Doña Emilia Miguel Uced, ídem ídem en Teruel; Doña Josefa Alvarez García, ídem ídem en Toledo; Doña Carmen Castilla Polo, ídem ídem en Toledo; D. Enrique Marzo Castro, ídem ídem en Valencia; Doña Natalia Ballester y Compañ, ídem ídem en Valencia; Doña Mariana Ruiz Vallecillo, ídem ídem en Valencia; Doña María Datas Gutiérrez, ídem ídem en Zamora; Doña María de las Mercedes Cantón Salazar, ídem ídem en Zaragoza; Doña María Larraga Bonora, ídem ídem en Zaragoza.

Artículo 3.º Las plazas de plantilla que queden vacantes como consecuencia de dicha anulación, se proveerán mediante concurso de antigüedad, salvo las de Madrid y Barcelona, que por las mayores exigencias del problema escolar y por la especialidad del servicio que ellas implican serán provistas mediante concurso-oposición, en la forma que determinará el Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes.

Artículo 4.º Mientras se tramitan y resuelven los concursos para la provisión de las mencionadas plazas, quedarán los Inspectores en comisión de servicio en sus actuales destinos.

Artículo 5.º La anulación de di-

chos nombramientos no perjudica a la validez de los actos o resoluciones que hubiera intervenido el funcionario, ni a la licitud del percibo de haberes, ni al cómputo de años de servicios, ni sueldo regulador.

Dado en Madrid a veintinueve de Mayo de mil novecientos treinta y uno.

El Presidente del Gobierno provisional de la República.

NICETO ALCALÁ-ZAMORA y TORRES,
El Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes.

MARCELINO DOMÍNGO y SANJUAN

Vicac siendo norma preferida de la Administración Central la de limitar su comunicación con la realidad social y sus problemas a la relación fáctica que establecen las páginas del periódico oficial mediante la regulación de abundantes disposiciones no siempre eficaces.

El Ministro que suscribe estima necesario y urgente ensayar nuevos procedimientos de influencia educativa en el pueblo, acercándose a él y al Magisterio primario no sólo con la prescripción de la letra impresa, sino con la palabra y el espíritu que la anima y realiza la comunión de ideas y aspiraciones generosas.

Se trata de llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aun los apartados, participen en las ventajas y gozos nobles reservados hoy a los centros urbanos.

Conocido es el abandono de los Poderes públicos en cuanto se relaciona con estos propósitos. Los pueblos rurales en todo el ámbito nacional apenas han conocido otra influencia que la obra modesta de la Escuela primaria, la cual difícilmente podía compensar la ausencia de otros recursos culturales y la presencia de egoísmos y afeos motivos que mantuvieron al pueblo en la ignorancia.

La República estima que es llegado la hora de que el pueblo se sienta participe en los bienes que el Estado tiene en sus manos y deben llegar a todos por igual, cesando aquel abandono injusto y procurando suscitar los estímulos más elevados. De esta suerte podrá abreviarse la obra siempre lenta que la educación pública va logrando mediante la aplicación de recursos conocidos, cuyo influjo se irá acentuando cada día.

Hay en este propósito, además del beneficio que la enseñanza nacional

pueda recibir, el deber en que se halla el nuevo régimen de levantar el nivel cultural y ciudadano, de suerte que las gentes puedan convertirse en colaboradores del progreso nacional; y ayudar a la obra de incorporación de España al conjunto de los pueblos más adelantados. Con ello también se contribuirá a valorar y desenvolver virtudes raciales de dignidad y nobleza que han influido de manera decisiva en el establecimiento de la República mediante la admirable manifestación de espontánea y ejemplar ciudadanía.

En virtud de tales consideraciones y a propuesta del Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, el Presidente del Gobierno provisional de la República decreta lo siguiente:

Artículo 1.º Dependiente del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes se crea un "Patronato de Misiones pedagógicas" encargado de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural.

Artículo 2.º Este Patronato constará de una Comisión Central en Madrid, de las Comisiones provinciales de enseñanza cuya colaboración solicite y de los Delegados locales que se designen allí donde convenga a los fines del Patronato.

El Ministro nombrará las personas que hayan de formar la Comisión Central al constituirse, así como el Presidente, Vicepresidente, Secretario y Vicesecretario de la misma. Cuando ocurra alguna vacante, la Comisión elevará a la Superioridad la propuesta de la persona que haya de ocuparla.

Igualmente la Comisión Central redactará el Reglamento por que haya de regirse y solicitará del Ministerio a aprobación oportuna.

Artículo 3.º De conformidad con los propósitos señalados en el artículo 1.º, la Comisión Central desarrollará los siguientes trabajos:

A) En relación con el fomento de la cultura general:

1. Establecimiento de Bibliotecas populares, fijas y circulantes, a base de los elementos existentes, de la actividad en este sentido del Museo Pedagógico Nacional, de la contribución directa del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes y otras dependencias del Estado y de la colaboración de los particulares y los organismos locales y provinciales.

2. Organización de lecturas y conferencias públicas en relación con estas bibliotecas; de sesiones de cine-matografía que den a conocer la vida y costumbres de otros pueblos, los

adelantos científicos, etc.; de sesiones musicales de coros y pequeñas orquestas cuando sea posible y, en todo caso, de audiciones por radiotelefonía y discos cuidadosamente seleccionados; de Exposiciones reducidas de obras de arte a modo de compendios de Museos circulantes que permitan al pueblo, con los recursos antes citados, participar en el goce y las emociones estéticas.

B) En relación con la orientación pedagógica:

1. Visitas al mayor número posible de Escuelas rurales y urbanas para conocer sus condiciones y necesidades. A continuación de cada ciclo de visitas se celebrará una Semana o Quincena pedagógica en Escuela determinada donde puedan concurrir fácilmente los Maestros de las localidades vecinas en número que no exceda de 20, desarrollándose un curso de perfeccionamiento dentro de estas líneas generales:

a) Lecciones prácticas de Letras y Ciencias con los Maestros y los niños, utilizando el material de que disponga la Escuela y el que lleven los Profesores encargados de la misión.

b) Examen de la realidad natural y social que rodea a la Escuela para mostrar a los Maestros el modo de utilizarla a los fines educativos.

c) Excursiones con los Maestros y los niños a lugares de interés histórico, geográfico y artístico, de modo que se les enseñe a estimar su valor y belleza.

d) Aplicación posible de los medios y recursos de elevación espiritual a que se refiere el apartado A) en orden al fomento de la cultura general.

C) En relación con la educación ciudadana:

a) Reuniones públicas donde se firmen los principios democráticos que son postulado de los pueblos modernos.

b) Conferencias y lecturas donde se examinen las cuestiones pertinentes a la estructura del Estado y sus poderes, Administración pública y sus organismos, participación ciudadana en ella y en la actividad política, etcétera.

Artículo 4.º Lo mismo la Comisión Central que las Comisiones provinciales, en quienes aquella delegue, procurarán obtener, a los fines señalados, la colaboración de personas calificadas de las respectivas localidades, tanto de la enseñanza como de fuera de ella, de suerte que la obra que se realice tenga un sentido de colaboración social.

Por otra parte, la organización de

estas Misiones debe responder a premisas de la mayor flexibilidad, de modo que sea posible en todos los casos adaptar los planes y buscar la eficacia en relación con el estado de la zona donde se aspire a influir educativamente, y, paralelamente a esto, se asegure la necesaria continuidad, estableciendo la conveniente relación con la Inspección y el Profesorado en todos sus grados, especialmente con aquellos funcionarios y Profesores que mejor puedan secundar estas iniciativas.

Artículo 5.º En tanto el Ministerio de Instrucción pública consigna en sus presupuestos una cantidad especial para estos servicios, pondrá a disposición de la Comisión Central las cantidades que pueda utilizar, por analogía de consignación, dentro del actual ejercicio, además de autorizar a la Comisión para recabar de la Superioridad aquellos medios que ésta pueda facilitarle: material pedagógico, libros, publicaciones de Centros oficiales, ejemplares que procuren los Museos, obras y reproducciones artísticas, etc.

Artículo 6.º La Dirección general de Primera enseñanza dictará las Instrucciones convenientes a la mejor ejecución de este Decreto.

Dado en Madrid a veintinueve de Mayo de mil novecientos treinta y uno.

NICETO ALCALÁ-ZAMORA Y TORRES.

El Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes.

MARCELINO DOMINGO Y SANTÁN.

El Gobierno provisional de la República, por Decreto de 7 de Mayo actual (GACETA del 14), acordó que el Estado invierta 10 millones de pesetas, distribuidos en cuatro anualidades, para la construcción de nuevos Grupos escolares en Madrid, con la cooperación del Ayuntamiento de esta capital, que aportará a tan importante obra igual suma de 10 millones de pesetas, consignada en el presupuesto municipal extraordinario.

Restablecido, además, el funcionamiento de la Comisión ejecutiva de Construcción de edificios para las Escuelas nacionales de Madrid, en la que por representantes del Municipio y del Ministerio de Instrucción pública se examinan todos los aspectos relacionados con estas construcciones escolares, no es preciso que el Ayuntamiento incoe los expedientes que con carácter general determina el Decreto vigente sobre la materia, cuyos preceptos carecen de aplicación en el caso especial de que se trata, por ser bien conocida la imperiosa necesidad

F. A. I.

Manifiesto núm. 5 de la "Voz de la Anarquía"

La Federación Provincial de GG. AA.

de CADIZ

A todos los seres humanos, sin distinción de clases, sexo, nacionalidad, edad, profesión o posición social.

Salud y Libertad:

Tras un lapso de tiempo durante el cual y por causas fortuitas hemos tenido que permanecer sin mantener con el pueblo, este contacto periódico de comunicación escrita, hoy volvemos de nuevo a la palestra, dispuesto más que nunca ha no sesgar en nuestro empeño combativo y estructurador hasta lograr ver desmoronado para siempre el vetusto caserón en el cual se cobijan todos los estamentos de un sistema basado en la desigualdad más criminosa que conveir pudieran los hombres, vivero concupiscentes

de toda las injusticias y miserias que los humanos vienen soportando desde ha siglos.

Suponemos pueril el hacer de nuevo en este manifiesto una declaración de los principios que sirven de base sustantiva a esta organización, por haber ya exteriorizados más de una vez, y por lo tanto considerar que son demás conocidos por todo.

Pero no obstante en breves líneas diseñaremos una vez más el fundamentalismo de nuestro yo Organico.

Como simple insinuación

La Federación Provincial de GG. AA. de Cádiz. Compuesta por los distintos grupos organizados en los distintos pueblos en que ella se encuentra dividida geográficamente, en parte integrante y constitutiva de la Federación Anarquista Ibérica, generalmente conocida por su abreviatura de F. A. I. Organiza-

ción esta, genuinamente Especifica, y compuesta a su vez por las Federaciones Anarquistas tanto de España como de Portugal, ya sean estas Provinciales o Regionales, como tambien está integrada por grupos de canariados Españoles Proscritos en Francia y otros Países.

Finalidad de la F. A. I.

Es hora ya que desaparesca esa nebulosa terrorífica con que quieren nublirla sus detractores, ya sean Burgueses Autoridades o políticos de toda laya, a Organización tan altamente Humana como es la F. A. I.

Pues la única finalidad es llegar al establecimiento del Comunimo Libertario, aun a trueque de sobre-

llevar toda clase de sacrificios, "Sacrificios" que estan patentizados en la gran cantidad de elementos suyos, unos que han sido asesinados en plena calle por los saltones mercenarios de todos los regimenes gubernamentales, y los que continuamente son encarcelados y perseguidos tan solo por el delito de exteriorisar y propagar sus ideales de redención humana.

"Comunismo Libertario; que en síntesis es"

Establecimiento de una Sociedad basada en la igualdad más absoluta de sus destinos yo, en cuya interpretación y respeto reciproco se sienta en la varolización de un todo emogeneo, fiel reflejo de sus diferentes voluntades constitutivas condensadas en un deseo general que ha de se la armonía y la felicidad para todos sus componentes.

É aquí espuesto a grandes rasgos, un ante-proyecto de relación orgánica de una sociedad Comunista Libertaria, sin que esto quiera significar que nosotros por adelantado programatizamos el porvenir de los humanos, puesto que serán ellos los que mañana, luego de derrocar el imperialismo de sistema de propiedad privada, establecan de mutuo acuerdo en asamblea generales de los pueblos y por expresa voluntad de todos y cada uno de sus componentes,

el modo y manera de perfeccionar y simplificar los medios y procedimientos de que ha de valerse por su inteligencia reciproca, dentro del nuevo orden de vida que ellos así propio se han de dar.

En una palabra. La gran familia Humana condensa su desenvolvimiento en la siguiente aspiración. Todos para uno y uno para todos.

Ponemos punto por hoy a nuestra exposición ideológica si así puede llamarse la disgresión que aquí dejamos hecha de los postulados que informan, a la Federación Anarquista Ibérica.

Y damos paso a lo que nos induce a la publicación del Presente Manifiesto, que es la de ayudar con la medida de nuestra fuerza y capacidad, a conseguir la libertad de los 9.000 presos que en las cárceles de España tiene la C. N. T., así como tambien la de 2.000 o más de perseguidos y proscritos.

Diseño Histórico

Desde el advenimiento del nuevo régimen, o sea luego de la estrepitosa caída de la dinastía oscrufulosa, raquitica, ramplona, y sanguinaria de los Borbones, el pueblo, el verdadero pueblo, ese que cotidianamente trabaja para ni mal cubrir su decedidades más perentorias, quería así marchar hacia adelante en el camino de las conquistas manumiseras, y nosotros, los Anarquistas, los Revolucionarios, de entraña interpretando en lo que vale el sentir de proletariado, nos sumamos cual siempre dispuestos a todo

trance, a evitar el estancamiento de la Revolución Social iniciada en España con la constitución de la Liga Internacional cuyos momentos más culminantes los adquirió en Jerez de la Frontera con el gran levantamiento Campesino, que derivó en el macabro y vil proceso que se conoce con el nombre de Mano Negra. Volviendo a repercutir con nuevos bríos en Cataluña dando sima a él, con la triste semana sangrienta de Barcelona, cuyo epilogo fué el fusilamiento de Ferrer Guardia. Resurgiendo más tarde y

con nuevos acópio de reherdías en la Confederación Nacional del Trabajo de España, logrando al fin con su empuje revolucionario dar término al reinado del último felón, al par que hundir de una vez una dictadura chulesca que tenía pretensiones de hacerse secular.

Adveniendo entoces la República de Trabajadores de todas clases, régimen que hoy padecemos y que para valdón ignominioso de ella misma tiene que simentarse en la sangre coagulada de los hijos del pueblo productor, y en la prisión sistemática de sus más liberales ciudadanos Pasaje, Jercsa, Epila, Sevi-

Los Presos ¡Amnistía!... ¡Amnistía!...

Como reenes de guerra son reñenidos en las orgastulas, tanto penitenciarias como preventivas, un gran porcentaje de hermanos nuestros sometidos a toda clase de vejámenes y torturas, que se les antoja a cualquier carcelero sin pudor ni entrañas, con insultos de opositor, ya que en esta República Democrática se pagan con ascensos los méritos sangrientos de inquisitoriales, como jamás se hizo en régimen alguno.

De la cárcel para la tumba no es solo ya un compañero el que ha salido, unos asesinados de manera violenta por unos verdugos interiores, y otros minados su organismo por enfermedades terribles, como por la falta de aire y expansión y por los malos tratos administrados periódicamente por sus carceleros.

De seguir así algún tiempo más, nuestros 9.000 presos saldrán todos de las cárceles y Penales, ¿Sí? ¿Pero como han de salir? pues saldrán formando entre todos un largo cordón funerario, cuyo macabro des-

lla, "Parque de María Luisa" Barcelona, Chipiona, Medina, y otros muchos pueblos. Casas Viejas, la ignorada Aldeita Gaditana, ha sido el broche de fuego con que el gobierno Azaña-Largo-Casares-Prieto marcó sobre las carnes bronceadas del Campesino Andaluz, toda su infame actuación Torquemadesca-Democrática.

La chosa miserable, del inolvidable y heroico Seis-Dedos, es antorcha luminosa tea insendría y libertadora que constantemente está reclamando la mano veril que la en puñe y el brazo que la impulse prestamente, como justa y vindicadora arma de manumisión Proletaria "Que esto no tarde".

hile sera la mas escandalosa acusación contra los verdugos del pueblo, y de entonces en adelante la guadaña segadora, pasará a ser el escudo representativo de la República Española.

Pero nosotros los revolucionarios tambien tendremos un lugar en el triste cortejo, pues consciente o inconscientemente nos hacemos partícipe de tamaño crimen colectivo, con nuestra falta de decisión y energía, actuando como las circunstancias determinen con tal de arrebatar al monstruo capitalista, presa que según nuestro decir constale, nos he lan querida.

Las Madres, los Hermanos, las Compañeras y los hijos de nuestros presos, lloran gotas de sangre y crispán sus nervios combolsivamente al reconocer su impotencia para poder Libertar a sus deúdes y esperan de nosotros, de los Anarquistas, de los Revolucionarios; de la C. N. T. y de la F. A. I. la gesta libertadora que ponga fin a esta tragedia cruel, devolviendole a sus seres queridos.

Invitación a los hijos del pueblo

Esta F. P. de GG. AA. ante la razones que ya deja espuesta, lanza este Manifiesto invitando a todos los hombres de corazón sano sin distinción de ninguna clase, a que se sumen a la campaña Pro Libertación iniciada por la C. N. T. y la F. A. I. y secundada por alguna presa más, entre ella "La Tierra".

Y vosotras Mujeres que sois Madres y sabéis bien

Libertad, libertad y libertad

Y tu Pueblo Obrero, que todas las ofensa que infiera a esos galeotes de tus libertades, te la infieren a ti, dale cuenta que ya es hora de que te pongas tu la vereda, pero firme, sereno, denodadamente dispuesto a liberar a tu presos, cueste lo que costare, ya que son tuyos, y ninguna gobierno por muy Republicano que sea tiene derecho a retenerlos en prisión.

El nervio productor de la Nación debe ser paralizado por tu voluntad expresa, el comercio, la mina, el ferrocarril, el taller, la alta banca, la Navegación, todo el tráfico en una palabra debe quedar vinculado en la inercia mas absoluta, interin nuestros Presos, Gubernativos, y condenados preventivos y procesados todos todos los Presos deben ser Libertados, esta es la decisión inquebrantable del Proletariado.

¡Pero hej esto a de ser hecho de una manera muy firme, seriamente, que en el momento de obrar no haya duda ni vacilaciones, que cada uno ocupe su puesto de honor, abandonando las Herramientas de producción para no producir más con ellas, mientras no abramos en la calle a nuestros presos, y si mientras tanto las tenemos que empuñar, sea para destruir todos los antros del terror.

Esta, pueblo, ha de ser tu decisión única y determinadiva. Y nosotros los que formamos parte de la vanguardia específica y revolucionaria, tenemos el deber, mejor dicho la obligación ineludible de afrontar la situación con todas sus consecuencias y derivaciones lógicas de estos casos, así como todas sus responsabilidades.

Quiéren llevarnos a un terreno de desesperante pues bien, daremos la sensación eficiente de que aun quedan hombres capaces de emular a los Morral y los Angolillos, demostraremos que la llaza que hizo poemas por conquistar más de una vez su libertad, y su independencia, le quedan sucesores capaces de hundir en el profundo avismo del olvido, a todos los victimarios de los hombres, así como de destruir

de los dolores del parto, Vdes. que los padecimientos de vuestras hijos tienen honda repercusión es vuestras propias entrañas, haceros Solidarias de aquellas otra Madres que sufren la ausencia del ser amado, y gritar con ellas Libertad para toda clase de Idealistas que en el fragor de la epospevia braga espiritual, tuvieron la desdicha de caer enredados en las Mallas de la Justicia.

Cárceles y Presidios é implantar un régimen de Paz é igualdad entre los seres.

Conque si nuestros 9.000 presos no son libertados en termino logicamente prudencial, ¡Entonces no dudad, Anarquistas Revolucionarios, Hombres seusatos, monos a la obra, no permitiremos que ni un días más las autoridades, los capitalistas ni políticos vivan tranquilos ni tengan un momento de reposo. La Peninsula Ibérica toda, debe convulsionarse al conjuro de nuestra decisión indomable.

Un Reto de mayor cuantía significa el negarnos la Libertad de nuestros Presos, y nosotros asectaulodo imitaremos a los valientes descomisados Franceses, asaltaremos las Bastillas y no nos detendremos ya hasta conseguir derrocar el régimen de traufia y oprovios que padecemos, he instauraremos, El Comunismo Libertario.

¡Trabajadores! Todos de pié por la Libertad de nuestros presos.

Mujeres ayudar a vengar a tus hijos.

Anarquistas, Revolucionario; Esad Alerta que el momento se aproxima, y es necesario aprovecharlo con ventaja.

Ya sabéis Gobernante, Burgueses, Políticos.

Queremos la inmediata libertad de todos nuestros presos, o la Otorgais presto, o el Pueblo la sabrá conquistar.

Trabajadores, deber nuestro es sacrificarle todo por la Liberaciones de nuestro Hermanos.

Viva la Revolución Social Viva la Anarquía. Viva la Libertad de los 9.000 Presos Proletarios.

La F. P. de GG. AA. de Cádiz

JOSE SÁNCHEZ ROSA

EL ABOGADO DEL OBRERO

Prólogo de
D. EDUARDO BARRIOBERO

ESTE LIBRO ES UN VERDADERO ABOGADO DEFEN-
SOR DE LOS OBREROS FERROVIARIOS, DE LOS
OBREROS PANADEROS Y SIMILARES; DE LOS OBRE-
ROS DE TODOS LOS OFICIOS.

VÉASE SU CONTENIDO:

Derecho de Reunión y Asociación. Registro Civil. Cuestiones del Timbre. Como se administra una Sociedad Obrera. Formularios, Reglamentos típicos. Apertura de Escuelas. Leyes de Reunión, de Asociación, de Imprenta, Sobre Visitas y Registros domiciliarios. Orden público. Nueva Ley de Accidentes del Trabajo. Huelgas y Coligaciones. Tribunales industriales. Ley contra la usura. Constitución del Estado. Reales Decretos sobre las quincenas gubernativas. Ley de Inquilinato. Real Decreto prohibiendo las cantinas en las minas y fábricas. Real Decreto prohibiendo el trabajo nocturno en las panaderías y en las industrias similares. Reglamento para su aplicación. Real Decreto sobre la jornada de ocho horas para todos los oficios. Veinte Reales Órdenes que se refieren a la aplicación de la jornada de ocho horas para los obreros ferroviarios de los diferentes servicios, lo que le valdrá para el cobro de las horas extraordinarias devengadas y

VARIAS REFORMAS DE GRAN INTERÉS

Octava edición.

Precio: TRES PTAS.

JOSÉ SÁNCHEZ ROSA

♦ ♦ ♦ ♦ LA ♦ ♦ ♦ ♦
GRAMÁTICA
DEL OBRERO

CUARTA EDICIÓN

CON MÁS DE 300 DEMOSTRACIONES PRÁCTICAS,
CON LAS QUE, MUY FÁCILMENTE, SE APRENDERÁ A
PRONUNCIAR LAS LETRAS, CÓMO SE FORMAN LOS
DIPTINGOS Y TRIPTONGOS, LAS SÍLABAS; A CONO-
CER LAS DIEZ PARTES DE LA ORACIÓN, LA ORTO-
GRAFÍA DE CADA LETRA. EL OPORTUNO EMPLEO DE
LAS MAYÚSCULA - LA ACERTADA COLOCACIÓN DEL
ACENTO ORTOGRÁFICO, LA COMA, PUNTO Y COMA,
LOS DOS PUNTOS, EL PUNTO FINAL; LOS SIGNOS DE
INTERROGACIÓN Y ADMIRACIÓN, PUNTOS SUSPEN-
SIVOS, ENTREPARÉNTESIS, DIÉRESIS, COMILLAS,
GUIÓN CORTO Y GUIÓN LARGO, EN UNA PALABRA:
" " " A ESCRIBIR CON ORTOGRAFÍA " " "

Precio DOS pesetas

1933

CASA DE LA VEGA - ALBAREDA, 45
SEVILLA

Una gracia con poca gracia

Arrancan en Torrejón la cruz fijada en el sitio donde Morral mató a un guarda

Y la colocan en la escalinata del Congreso

A media noche se produjo ante la escalinata del Congreso un suceso que atrajo frente a la Cámara popular numerosa concurrencia.

Llegó un taxímetro frente a la puerta que da a la Carrera de San Jerónimo, y de él bajaron varios individuos, que procedieron a descargar un objeto de gran volumen y peso, que con mucho cuidado depositaron en la escalinata. Los curiosos que presenciaban la maniobra vieron que el tal objeto era una cruz de hierro con su correspondiente base de piedra. Pasados los primeros momentos de extrañeza, alguno se acercó a la cruz y pudo leer una inscripción que en ella aparecía. Entonces comenzaron los comentarios, porque la cruz es la auténtica que en el ventorro de Torrejón de Ardoz se colocó para conmemorar la muerte que el anarquista Mateo Morral dió a un guarda de aquellos campos momentos antes de suicidarse.

Un capitán de Seguridad que vió el grupo acercóse en el momento en que los del "auto" pretendían escapar; algunos lo lograron, pero otros, rodeando a los guardias, trataron de impedir que éstos descubrieran el número de la matrícula del coche.

Como advirtieran los guardias que estaban cercados por unos 100 individuos que por distintas calles acudieron, el capitán ordenó que echasen mano a las pistolas, y ello bastó para poner en precipitada fuga a los del cerco. Perseguidos éstos, fueron capturados cuatro, que dijeron se trataba de organizar un homenaje al Mateo Morral. A este fin habían colocado junto a la cruz un cartel, que decía: "Las juventudes de la alianza republicana entregan este recuerdo de la tiranía a la justicia del pueblo."

Preguntado por un Policía el secretario de la alianza, aseguró no tener la menor noticia de tal homenaje, ni del acuerdo de traer la cruz a Madrid.

Cachados los detenidos, se les ocuparon dos pistolas, un revólver y una navaja.

Por disposición del teniente co-

ronel, Sr. Panguas, que acudió al lugar del suceso, la cruz se ha remitido al parque. Los detenidos, después de incoado el atestado



La cruz que arrancaron en Torrejón y llevaron a las escalinatas del Congreso.

(Foto Alfonso.)

oportuno, pasaron al Juzgado de guardia.

A última hora, la Policía ha podido averiguar el número de la matrícula del "taxi", que corresponde a Barcelona.

UNA CONFERENCIA

Del arte, del humor, de la gloria, de los toros y otras zarandajas

Nuestro querido amigo Ramón, que al pasado día 27, en la Universidad de Zaragoza, nos entregó un discurso, en el que, de la gloria, de los toros y otras zarandajas, abarcando en tan breves palabras, el mundo.

En la Huesca se llama a Zaragoza la hermana mayor. En, ascende que soy, permitid que os salude a los zaragozanos llamando a mis hermanos mayores.

Esto que dimos en llamar conferencia, porque de algún modo tenía que llamarse, no más son que unas notas sueltas, intrascendentes desde luego y quizás quizás sin sin pinta de amenidad. Notas de humor, de rebeldía y de pasión, a modo de cuentas de un rosario enzarzadas con la benevolencia de vuestro silencio. Quiera el Cielo que de tanto en tanto engarces también unos gloriosos patril de aprobación.

Son ideas que echo al viento las más, sin delirar ni explicar. En unas sería cosa larga y en otras me vería negro para hacerlo. Aquí podría yo decir como aquel personaje de un cuento Oscar Wilde: «Tengo tanto talento, que a veces, ni yo mismo comprendo lo que digo».

Y en pago a esta chanzoneta que me gasto a mí mismo, bien podréis perdonar las chanzonetas que gaste a los demás.

Y hasta de preámbulos al modo corriente y moliente, no más repetiré que no pretendo hablar ex cátedra. Diré lo que pienso y lo diré del mejor modo que pueda y con la más grande voluntad.

Las grandes artes son cinco y van así: Música, poesía, pintura, escultura y arquitectura.

Para nosotros la música es el punto, la poesía la línea, la pintura la superficie, la escultura el volumen y la arquitectura la cuarta dimensión y la quinta y la sexta y todas las dimensiones conocidas y por conocer.

En arte como es todo, no más hay geometría. La escala de los pesos atómicos de Mendeleef en Química; la órbita de Andrómeda en las cosas del cielo, como la revolución rusa en las cosas de la tierra, todo es geometría.

Los dibujos de Miguel Ángel, son geometría elegantizada y rebelde que se fugó de la matemática.

Vamos a decir cuatro cosas de la arquitectura y los arquitectos.

Como veis comienzo por el final, pero mi método es no tener método. Para emplear este método de no tenerlo, ha dicho un escritor que hay que confiar en sí mismo

mo y no tener al fracaso, pero la gracia está en confiar o medar en uno y emplearlo, aunque luego se hunda el Cielo y nos tiemblen las pantorrillas por miedo a fracasar.

La arquitectura, dimensión de dimensiones, síntesis de todas las artes amparadas por todas las ciencias, es el arte por excelencia. Un pueblo culmina su civilización cuando levanta sus monumentos representativos. Los babilonios como sabéis solo temen del mundo las torres de Babel.

Más no vamos a hablar de arquitectura. Es tema este que por corto que uno quisiera por y por ignorante que fuera, había para hablar cuarenta días con sus cuarenta noches; todo un diluvio de cosas más o menos bellas y más o menos sabias y más o menos interesantes.

En esta exposición, a juicio nuestro, son los arquitectos los que vienen maravillosamente.

Vamos a hacer, pues, el elogio de estos

EL PARAISO DE LOS PIRINEOS



El Valle de Orreaga, Parque Nacional (Est. R. de Arca)

arquitectos de un modo un poco raro; haciendo constar la prevención y antipatía que sentimos por ellos en general.

Acontece con los arquitectos como con los curas. Comienzan unos y otros a estudiar de muy chicos, cuando todos queremos ser obispos y nos gusta levantar castillos de naipes y echar bendiciones y jugar con arena; y luego en unos viene la falta de vocación y en otros la falta de aptitud. Y es que los curas debían comenzar los estudios a los treinta años, luego de haber pasado con decencia y orgullo por todas las vanidades y todos los prosbulos, y los arquitectos debían comenzar sus carreras a los cuarenta años los que pasaran con amor y provecho por todas las ciencias, y todas las artes, y todas las filosofías.

Pero nuestra antipatía especial y grande tenía los arquitectos metidos en oficios de restauración.

Una caricatura inédita de la

post-guerra en que un febo representando el Arte se escora con un enorme cañón del 42 y dice: No es tu daño, con ser inmenso, el que me aflige, sino el que luego habría de causarme los arquitectos cuando llegue la hora de la restauración.

«Conservad, no restaurar!» gritó Ruskin. Y digo yo si no podemos conservar los monumentos con dignidad hay que dejarlos que se desmoronen. Antes que verlos morir a mano airada por arquitectos desaprensivos, hay que dejarlos que los acabe el tiempo que a lo menos concede a las piedras largas y bellas agonías.

La restauración no deba hacerla los arquitectos, sino cada visitante a fuerza de cultura y sensibilidad.

Muy ceteramente se ha dicho, que muchos arquitectos debieran tener en sus memorias este capítulo: «Gastos empleados en el alcance».

Pensando en esto y en los claustros de San Pedro el Viejo de Huesca, bárbaramente profanados y alreados con un románico del siglo xix, pensamos también en San Juan de la Peña, en manos de arquitectos. Desmontar los capiteles de un claustro que habiéndose calcinado en dos incendios, se están haciendo añicos, costó 13.000 pesetas. Para levantarlos luego malamente, se gastarán lo menos 30.000. He aquí jastas y cabales 63.000 pesetas. Dignos de ocupar en la memoria del restaurador el capítulo de gastos por alear.

Incidió una campaña en pro de lo que llamabas pomposamente «Panteón de Reyes», el Covadonga de Aragón y el guardador un día del Santo Graal, concediéndole con un falso cañón, el agasajo de una profanación.

Pensando en esto y en tantos San Juanes de la Peña como en el mundo son, nos han entrado ganas de publicar un folleto en defensa de las piedras viejas y dedicárselo al autor de «Las siete lámparas de la arquitectura» y que habría de titularse así:

La lámpara del falso amor

Ocurra lámpara de la arquitectura que se dice en los gremios de restauración, la esta monarquía de José Arca.

Sirvanme estas palabras contra unos arquitectos, de salud para los arquitectos que vivieron a esta exposición, tan bien orientados, tan deseados de levantar sobre cimientos propios en lugar de fabricar pesetas a costa de las piedras milenarias y nobles. Jóvenes plenos de buena orientación y buenos deseos que saben de sobra que de nada sirven las academias y los títulos si fuera de ellas no se doctora uno en sensibilidad, en cariño a las cosas y en desistérés.

CONCLUSION :

La misère que ce film vient de vous montrer n'est pas une misère sans remède. Déjà dans d'autres régions de l'Espagne, montagnards, paysans et ouvriers avaient réussi à améliorer leurs conditions d'existence en se groupant, en s'aidant mutuellement, en revendiquant près des Pouvoirs Publics. Ce courant qui entraînait le Peuple vers une vie meilleure avait orienté les élections dernières et donné naissance à un gouvernement de Front Populaire.

La rebellion des généraux aidés par Hitler et Mussolini devait rétablir avec les privilèges des gros propriétaires la maison des paysans, mais Ouvriers et Paysans d'Espagne vaincront Franco et ses complices. Avec l'aide des anti-fascistes du monde entier, le calme, le travail, le bonheur, feront place à la guerre civile et feront disparaître à jamais les foyers de misère que vous a montré ce film.

Documento 06

La miseria que esta película viene a mostrarnos no es una miseria sin remedio. En otras regiones de España, montañeros, campesinos y obreros consiguieron mejorar sus condiciones de vida asociándose, ayudándose mutuamente, reivindicándose cerca de los Poderes Públicos. Esta corriente que llevará al Pueblo hacia una vida mejor, orientará las últimas elecciones y dará lugar al nacimiento de un gobierno del Frente Popular. La rebelión de los generales ayudados por Hitler y Mussolini debía restablecer el privilegio de los grandes propietarios, pero Obreros y Campesinos de España vencerán a Franco y sus cómplices. Con la ayuda de los antifascistas de todo el mundo, la calma, el trabajo, la felicidad, darán lugar a la Guerra Civil y harán desaparecer para siempre los miserables hogares que este filme ha mostrado.

La decadencia del analfabetismo

Así ahonda poéticamente el pueblo analfabeto andaluz las tinieblas de su ignorancia, cuando canta: cuando *canta hondo*. En la profunda sombra de ese canto luce de un modo incomprensible la precisión de la verdad; como en la poesía más pura, o en la música: la verdad que refleja, o en la que resuena —por la palabra, por la voz, por el grito—, esta divina espiritualidad popular o infantil analfabeta de Andalucía. En el cante hondo andaluz no ve ni oye ni entiende nada el hombre cultivado literalmente o literariamente: no ve más que a uno, o a una, dando voces, y a veces, dando gritos. Y es eso: dar voces y gritos, pero darlos precisamente con verdadera precisión: fatal, exacta: porque es una dicción perfecta, esto es, que dice a voz en grito la palabra. Y es que el *cante hondo* andaluz está en la palabra, no en la música, ni en la letra: como lo está toda poesía, que es por definición de Carlyle *cante hondo*, pensamiento profundizado hasta el canto: lo que no es lo mismo que superficializado hasta el cantar. Toda poesía es palabra del hombre: alma, soplo, espíritu, sin más gloria que la de *la flor de la hierba*; pero es palabra viva y verdadera: palabra y no música, ni letra. *Cante hondo o pleno o plano o llano* como el de la Iglesia analfabética de Cristo.

Activismo en el frente bélico: la cartilla escolar antifascista y la lucha por la alfabetización y la cultura

CRISTINA CUEVAS-WOLF

En la zona republicana la cultura sirvió para construir una consciencia unitaria. Incluso se transformó en un mito y sirvió como sucedáneo laico de la religión debido a la íntima relación entre cultura y propaganda.¹ Asimismo, se convirtió en un medio fundamental para permitir que los ciudadanos ejerciesen sus derechos civiles y adquiriesen conciencia de los conflictos sociales. Para muchos escritores, artistas y actores españoles del periodo de entreguerras, cultura significaba afirmación y liberación, lo cual explica sus aportaciones a la hora de crear una cultura populista. Este artículo examina las páginas de la cartilla escolar antifascista y los carteles de la campaña contra el analfabetismo, para demostrar cómo la interrelación entre política y educación transformó estos empeños artísticos en modelos de activismo en las artes.

Al inicio de la Guerra Civil española la educación pública en España estaba preparada para introducir una modalidad de pedagogía que se extendiese más allá de las aulas y cubriese el trabajo de campo. En esa época existía la creencia de que la escuela española no podía permanecer al margen de ese momento histórico de conflicto bélico. El 22 de febrero de 1937 el Ministerio de Educación Pública anunció a los profesores nacionales de provincias que en todo su trabajo, sus clases y ejercicios la escuela debía reflejar los problemas, las necesidades, las dudas y los deseos del momento. En su totalidad, el material del plan de estudios debía tomar como punto de partida la lucha de España por defender sus libertades. Los profesores debían concienciar a los niños sobre la importancia y la trascendencia del momento histórico que atravesaba el pueblo (Fernández Soria, 1993, p. 27). El director general de Educación Primaria siguió el ejemplo y propuso que la escuela pasase a ser el entorno más propicio para los niños, para que pudiese tener influencia sobre la conducta de los estudiantes y despertarles la conciencia de sus obligaciones sociales. Los profesores debían guiar a sus alumnos y promover la solidaridad entre ellos, y propiciar un buen ambiente de estudio y trabajo. Las actividades creativas serían capitales en la vida académica de los alumnos y serían vistas como un medio para estimular la originalidad y la imaginación de los niños, además de fomentar aquellos hábitos que resultan esenciales en todo proceso creativo. De ahí que la educación pública tuviese que ver con el hecho de inculcarles a los niños una filosofía de vida total, aunque fuese marxista (Fernández Soria, 1993, pp. 37-38). La nueva escuela aspiraba a la categoría de popular, y en ella las personas estaban llamadas a ser los protagonistas de las clases. Por consiguiente, este concepto de escuela se asociaba a la idea de que la guerra tenía que ver con la defensa de la República, una nueva clase de democracia que englobaba a todas las clases populares y no sólo al proletariado (Fernández Soria, 1993, p. 11).

Esta nueva escuela aspiraba a liberar el aprendizaje de todas las influencias teológicas y demagógicas que pudiesen bloquear el desarrollo normal de la

aplicación y el pensamiento de los niños. Para hacerlo se inspiraba en un concepto científico de la vida y del mundo (Fernández Soria, 1993, p. 43) y en una visión laica de la moralidad y de la ética. Esta modalidad racional del pensamiento impregnó el desarrollo de la pedagogía moderna en España y posibilitó la creación de métodos y manuales nuevos para enseñar a leer y a escribir.

Activismo en el frente

La cartilla escolar antifascista se convirtió en el punto de partida para la campaña gubernamental contra el analfabetismo entre soldados y ciudadanos, y captó el espíritu de la reforma educativa en España. Expresaba la necesidad de introducir nuevas estructuras de prácticas creativas e intelectuales para construir un modelo nuevo de educación pública. El método lógico de enseñanza

Cartel de Mauricio
Amster, Mandeville
Special Collections,
University of California,
San Diego, entre 1936
y 1939.



que se desprendía de sus páginas contestaba los métodos tradicionales de enseñar a los niños a leer y a escribir. La importancia de este manual, publicado con una tirada de 150.000 ejemplares (Fernández Soria, 1984, p. 53), radicó en su simplicidad y efectividad como herramienta de instrucción (Cobb, 1995, p. 82).² Llegó a convertirse en el libro de texto principal de las Milicias de la cultura y nos muestra el contexto de transmisión y recepción que le permiten al lector contemporáneo tomar esta cartilla escolar antifascista como modelo para una práctica artística activista.

En diciembre de 1936 la FETE (Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza) creó el servicio llamado la Cultura de los Milicianos con la intención de “cultivar el espíritu de los milicianos”, luchar contra el analfabetismo y colaborar con los comandos militares y los comisarios políticos en la educación política del ejército (Fernández Soria, 1993). El Ministerio de Educación Pública aprendió de la experiencia y el 30 de enero de 1937 fundó las Milicias de la cultura, un grupo de profesores y educadores encargados de combatir el analfabetismo impartiendo instrucción básica a los soldados en el frente (Escolar 1987, p. 90). El empeño educativo de las milicias formaba parte de una campaña nacional más amplia contra el analfabetismo, que incluía a las Brigadas volantes de lucha contra el analfabetismo en la retaguardia, formadas el 20 de septiembre por el inspector general de Educación Primaria. Estas brigadas estaban formadas por profesores relevados de sus responsabilidades docentes, que eran contratados para enseñar a leer y a escribir, impartir nociones de aritmética a adultos en el frente doméstico e iniciarles en los rudimentos de la cultura española (Escolar 1987, pp. 90-91; Fernández Soria, 1984, p. 60).

En última instancia, las milicias respondían ante el Ministerio de Educación Pública, aunque obedecían órdenes de la autoridad militar (Cobb 1995, p. 113). En el frente colaboraban con los comisarios de guerra, que por esas fechas se estaban integrando en el Ejército Popular. La integración de las milicias en los comandos militares estructuraba su docencia en el campo y, como resultado, su empeño educativo sirvió de inspiración para la propaganda política utilizada para mantener la moral de los soldados.

Las milicias, formadas por profesores, catedráticos e intelectuales, participaron en un proceso de adoctrinamiento ideológico que fue aceptado gracias al fuerte sentido de compromiso que existía entre ellos para defender la cultura contra el fascismo. Además, para muchos de los primeros voluntarios, comprometidos militantes de partidos políticos o de sindicatos, esta campaña de concienciación resultaba natural y obvia. Sin embargo, las milicias no estaban tan comprometidas con la concienciación política como lo estaban los comisarios militares. Se concentraban principalmente en la enseñanza de dos materias: matemáticas y una síntesis de geografía e historia (Cobb 1995, p. 129), y el marco existente de valores y objetivos del Frente Popular ayudaba a evitar todo conflicto político en sus aulas. Tales conflictos surgían entre las propias entidades políticas debido a acusaciones de sectarismo.

El punto de partida de la cartilla escolar antifascista es la relación entre palabra e imagen, una relación esencial en la estructura de la estética de vanguardia así como en la pedagogía moderna. Su autor, Fernando Sainz,³ autor también de una serie de estudios sobre la educación a partir del año 1931, entre ellos



Cartilla del joven campesino, 1937.

Periódico mural del Socorro Rojo de España, 1938.

una monografía que gozó de buena acogida crítica dentro de la colección “La Nueva Educación” de la *Revista de Pedagogía*, basó sus enseñanzas en cosas en lugar de palabras y concibió la actividad académica como una actividad que orbitaba alrededor de la vida cotidiana. El periodista del diario *Mundo Obrero*, Eusebio Cimorra, escribió el epílogo en calidad de coautor. Mauricio Amster, uno de los artistas gráficos más destacados de la época y muy versado en diseño gráfico y tipografía modernos gracias a sus estudios en el Berlín de los años veinte, convirtió este libro de texto en un medio de aprendizaje accesible.⁴ Tanto los autores como el artista gráfico dieron forma a un nuevo método de leer y escribir basado en las innovaciones en los métodos educativos y la tipografía moderna introducidos en los años veinte: desde el método global, que enseñaba las primeras letras en relación a un tema de interés, hasta la preferencia por letras de imprenta, pasando por el uso de frases típicas (Cobb, 1995, p. 32). Estos elementos, combinados con una tipografía y un diseño modernos, daban lugar a una maquetación clara y simple de texto e imagen.

La economía formal empleada a la hora de impartir las clases de lectura y escritura le permitían al estudiante centrarse en frases cortas y en imágenes que visualizaban el significado de las palabras. Las palabras “república democrática”, por ejemplo, acompañan la imagen fotográfica de un soldado, un campesino, un trabajador y un profesional que representan a la ciudadanía de la República. Detrás de las cabezas de estas figuras aparece una alegoría femenina de la República con el puño en alto, símbolo del sentimiento de solidaridad entre el pueblo. “El presidente de la República”, “obediencia al gobierno legítimo”, “mando único”, “guerra de independencia nacional”, “todas las fuerzas unidas para conquistar” etc., estas frases inculcan en el alumno lealtad a la República y a la lucha por la cultura española durante la Guerra Civil.

La cartilla aritmética antifascista actuó como libro de texto complementario a la cartilla escolar antifascista que permitió a los docentes enseñar a sumar, restar, multiplicar y dividir al tiempo que impartía los ideales y consignas políticas de la República en su lucha contra el fascismo. En ambos manuales, Mauricio

Amster intentó visualizar los objetivos principales de la guerra: la lucha por la cultura española y la lucha contra el fascismo. La cartilla escolar transmite este mensaje al resaltar “la lucha por nuestra cultura”, enfatizado por el montaje de dos imágenes: una de escolares en un aula (la retaguardia) y otra de soldados en el frente preparados para atacar al enemigo (la vanguardia), mientras que la cartilla aritmética intercala sus lecciones de sumas, restas y divisiones con la imagen de puños alzados (símbolo de la solidaridad republicana). Termina con esta misma imagen cubierta por el lema “dividimos al enemigo y lo conquistamos, pero si estamos divididos, él nos conquista a nosotros”.

Este juego de palabras e imágenes encontró eco en los periódicos murales que complementaban las clases de lectura, escritura e historia iniciadas a través de la cartilla escolar. El periódico mural servía como recurso para obtener información cultural y era parte indispensable del aparato cultural de cada unidad militar. Se convirtió en el medio de comunicación preferido del ejército republicano, así como en una herramienta útil para que el soldado pudiese aplicar lo que había aprendido a sus actividades cotidianas.

Debido al hecho de que las Milicias de la cultura tenían a su disposición unos libros de texto de tanta calidad pudieron implementar un método moderno y flexible de instrucción. Tenían la flexibilidad para poder elegir palabras y temas de debate (Cobb, 1995, p. 133) en el proceso de enseñar a leer y a escribir. Los profesores podían adaptar sus clases a los distintos contextos, según las configuraciones de sus unidades, que podían comprender a comunistas, libertarios o tipos militares tradicionales. En el peor de los casos, según Christopher Cobb, la enseñanza basada en la cartilla podía consistir en la recitación de consignas (Cobb, 1995, p. 132). Las iniciativas de las Milicias de la cultura lograron la alfabetización y proporcionaron educación y formación intelectual. Produjeron resultados en las difíciles circunstancias vividas entre 1936 y 1939. El proceso educativo y cultural que introdujeron (incluyendo la cartilla escolar antifascista) sí se integró en la vida cotidiana en el frente bélico y en la vida intelectual del soldado (Fernández Soria).

Aunque la cartilla no era nueva y su uso se remonta al siglo XIX, la renovación que hace Mauricio Amster de este viejo manual educativo la volvió a poner en circulación. Otras entidades políticas como el Socorro Rojo Internacional editaban sus propios libros de texto, en ese caso el *Libro de lectura para el combatiente*, para promocionar sus actividades humanitarias. Las Brigadas volantes también tenían su propio manual, la cartilla del joven campesino, inspirada en gran medida por la cartilla escolar antifascista.

Soldados en la escuela del frente

La amplitud de miras de la cruzada contra el analfabetismo abordaba este problema desde el frente bélico y el doméstico, así como a través de varios medios como libros, prensa, cine, teatro, música y educación. Fue promocionada por una campaña vigorosa que se convirtió en el objetivo de la crítica dirigida a los comunistas por haber dominado no solo la organización de esta empresa propagandística sino también las propias milicias. Sin embargo, el éxito de esta

campaña librada contra el analfabetismo se debía a la presencia ubicua y persistente de carteles, postales, fotomontajes, reportajes en revistas y periódicos murales que reiteraban el mensaje de combatir el analfabetismo y la ignorancia.

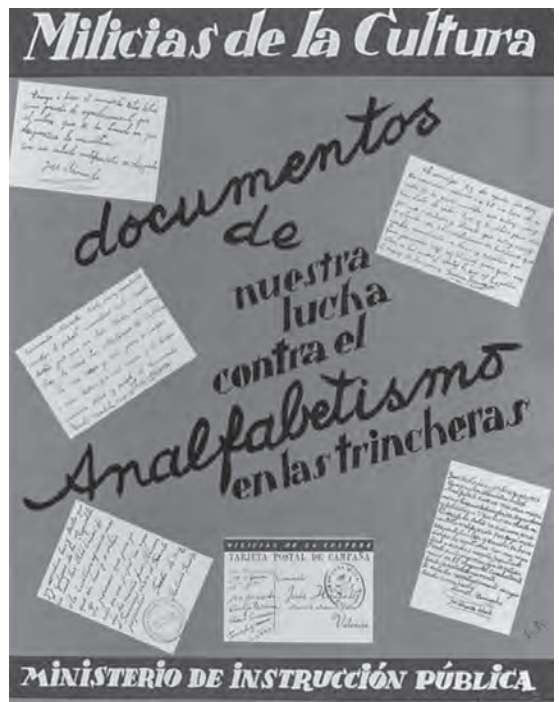
La propia cubierta de la cartilla escolar antifascista se incorporó al cartel de Amster titulado *Las milicias de la cultura luchan contra el fascismo combatiendo la ignorancia*. En el cartel vemos un rifle depositado sobre un libro abierto, que resulta ser la cartilla escolar antifascista. En contraposición con la identificación que hace Amster entre arma de guerra y libro de texto como arma contra la ignorancia, el diseñador gráfico Wila representa un soldado con los ojos tapados/cegados por su incapacidad de leer. La cultura adquirió una función operativa destinada a dignificar al hombre a través de la representación de un humanismo que les haría sentir más libres y más edificados, resultado conseguido gracias a las enseñanzas impartidas por las milicias en el frente y las trincheras. La prueba de que un soldado estaba alfabetizado era su habilidad de escribir una carta a su familia. Los carteles titulados *Documentos de nuestra lucha contra el analfabetismo en las trincheras* retoman esta práctica como prueba del éxito de las milicias de la cultura y, por consiguiente, la necesidad de apoyo continuado a sus esfuerzos educativos en el frente. En relación con el objetivo de las milicias de defender la cultura española a través de la alfabetización, es importante mencionar la Alianza de intelectuales para la defensa de la cultura, organización heredera de la política del Frente Popular a través del congreso para la defensa de la cultura celebrado en París en 1935, que sustituyó a las viejas secciones de escritores y artistas proletarios, un vestigio del *proletkult* soviético. Relacionada con *El Mono Azul* y *Hora de España*, la Alianza tendría un papel semioficial a través de su colaboración con el Ministerio de Educación Pública y se convertiría en el más importante y poderoso manipulador de mentes y cultivador de ideas que alimentaron la cultura y la propaganda oficiales de la España republicana (Gamoral Torres, 1987, p. 29). En las páginas de *El Mono Azul*, el lector contemporáneo es testigo de la incorporación de la campaña contra el analfabetismo a través de fotografías de soldados leyendo, durante sus ratos de ocio, o de un miliciano enseñándole a leer a un niño. Además, este periódico solicitó contribuciones de intelectuales, trabajadores y soldados republicanos por igual, y aspiraba a continuar la producción cultural interrumpida por la guerra al incorporar romanceros, dibujos, fotografías y fotomontajes en sus números.⁵

Sostener la vida cultural en medio de una guerra era una empresa que requería audacia, iniciativa y el apoyo del Ministerio de Educación Pública para proporcionar la infraestructura y los medios necesarios para estimular la producción de publicaciones y actividades educativas durante la guerra. La previsión del ministerio a la hora de incorporar tanto niños como adultos como participantes activos en su propia educación aportó un sentido de inclusión y de esfuerzo colectivo a su campaña a favor de la alfabetización durante la guerra. El mérito de la iniciativa respecto a la alfabetización y a la diseminación de la cultura le corresponde a partes iguales al responsable del Ministerio de Educación Pública, Jesús Hernández, y al Partido Comunista del cual era militante y al que cabría atribuir la presencia constante de la teoría marxista subyacente a su concepción de la educación primaria. Asimismo, hay otros grupos a los que también podemos atribuir parte del éxito de esta campaña

Cartel de Wila, Milicias de la Cultura, Propaganda y Prensa, Gráficas Valencia, intervenido UGT-CNT, entre 1937 y 1939.



Cartel de R.A., Milicias de la Cultura, Litografía S. Durá socializada, UGT-CNT, 1937.



Notas

1. Según Gamonal Torres, “fue el gran *tótem* sobre el que edificar una conciencia de unidad hasta llegar a una identificación absoluta de los términos, cultura y república, que aún hoy ejercen su fascinación”. Véase Miguel Gamonal Torres, *Arte y política en la guerra civil española: El caso republicano*, Diputación Provincial de Granada, Maracena, 1987, p. 18.
2. Como ha observado Christopher Cobb, la idea de utilizar libros de texto para la instrucción había estado en el aire desde los años veinte, pero la combinación de libro de texto impreso, grafismo y método pedagógico no se produjo hasta la década siguiente.
3. Fernando Sainz, becario de la Junta para la ampliación de estudios en 1920 y 1921 con estancias en Francia, Gran Bretaña y Suiza, luego detenido durante la Dictadura y que más tarde sería coautor de la cartilla escolar antifascista preparada para los Milicianos de la cultura, publicó a partir de 1931 una serie de estudios sobre el método de proyectos, incluyendo una monografía en la colección “La Nueva Educación” de la *Revista de Pedagogía*, libro que alcanzó su cuarta edición en 1936. Véase Christopher Cobb, *Los Milicianos de la cultura*, Servicio Editorial, Universidad del País Vasco, Bilbao, 1995, p. 21.
4. “Mauricio Amster [...] había sido activo en los círculos de la literatura comprometida durante los años treinta y diseñó todas las cubiertas de la colección ‘Vida Nueva’ de la Editorial Fénix, cuyos autores incluían a Ehrenburg (*La callejuela de Moscú*), Trotsky (*La revolución española*), Isaac Babel (*La caballería roja*) y Serafimovitch (*El torrente de hierro*). Igualmente había colaborado con César Arconada en la traducción del polaco de la novela *El viento del este* de Zeromski en 1931” *Ibid.*, p. 81.
5. Su mérito literario consistió en haber renovado el interés por el romancero épico, así como en haber fomentado una dramaturgia más allá de la mera propaganda. Es más, el periódico informaba al soldado sobre los éxitos de la guerra, le aconsejaba sobre prácticas militares básicas y le informaba sobre la participación de intelectuales extranjeros en el conflicto, dedicando tres números a los escritores alemanes que se habían unido a las Brigadas internacionales.

Bibliografía

- COBB, CHRISTOPHER, *Los milicianos de la cultura*, Servicio Editorial, Universidad del País Vasco, Bilbao, 1995.
- ESCOLAR, HIPÓLITO, *La cultura durante la guerra civil*, Editorial Alhambra, Madrid, 1987.
- FERNÁNDEZ SORIA, JUAN MANUEL, *Educación y cultura en la guerra civil (España 1936-1939)*, NAU Llibres, Valencia, 1984.
- , “Iniciativas de alfabetización en la España Republicana durante la guerra civil”, *Transatlántica de Educación*, vol. II, septiembre 2007, pp. 94-110.
- FERNÁNDEZ SORIA, JUAN MANUEL y MAYORDOMO PÉREZ, ALEJANDRO, *Vencer y convencer: educación y política, España 1936-1945*, Universidad de Valencia, Valencia, 1993.
- GAMONAL TORRES, MIGUEL, *Arte y política en la guerra civil española: El caso republicano*, Diputación Provincial de Granada, Maracena, 1987.

Caminos de ida y vuelta. Notas sobre la recepción y manipulación del proyecto de nacionalización educativa institucionista durante el primer franquismo¹

NICOLÁS SESMA LANDRÍN

Bajo su imagen monolítica, las estructuras educativas y culturales del franquismo eran el resultado de una pugna soterrada entre las distintas familias de la Dictadura por imponer sus concepciones en régimen de supremacía. En su búsqueda de una alternativa programática que pudiera oponerse con éxito al modelo tradicional amparado por el catolicismo político, ciertos sectores intelectuales falangistas intentaron apoderarse del legado de renovación pedagógica y construcción ciudadana impulsado por la Institución Libre de Enseñanza (ILE) desde finales del siglo XIX, legado que se encontraba en sus antípodas ideológicas pero cuya naturaleza secular y elementos nacionalistas podían ser reinterpretados y puestos al servicio de un proyecto de nacionalización autoritaria. Uno de los ámbitos por excelencia de este proceso, por sus implicaciones simbólicas y su proyección internacional, fue sin duda el de las políticas artísticas, que constituyen el objeto de las siguientes páginas.

En una agenda cultural trazada hace ya mucho tiempo al compás de las efemérides, el año 2010 será posiblemente recordado por la celebración del centenario de la creación de la Residencia de Estudiantes de Madrid. En cierta forma culminación del citado proyecto de modernización de la ILE, la Residencia recogía y simbolizaba la fecundidad cultural, artística y científica producida en España durante el primer tercio del siglo XX. Esta etapa, que atraviesa la resaca de las pérdidas coloniales y los ecos de los escritores del 98, pasando por el reinado de Alfonso XIII y la dictadura de Primo de Rivera, hasta llegar a la proclamación de la II República, que hizo suyas gran parte de las aspiraciones de democratización alentadas años atrás, se engloba generalmente bajo el concepto de “Edad de Plata”, un periodo de esplendor cultural y ciudadano que quedó clausurado con el golpe de Estado que daría lugar a la Guerra Civil. Por la fuerza de las armas, sus vencedores truncaron esa línea ascendente de progreso económico y social, amén de todo ese fecundo movimiento artístico y cultural, e interrumpieron así un recorrido que tan solo pudo retomarse con la Transición y el retorno de la democracia, como quedaría reflejado, nuevamente, por la misma Residencia, pues no en vano su proyecto y señas de identidad serían recuperados mediada la década de los ochenta.

Tal y como es utilizada e interpretada actualmente, la noción de “Edad de Plata” fue acuñada por José-Carlos Mainer en un libro de título homónimo, fechado en 1975, y que seguía la estela de la aparición con anterioridad de dicha expresión en varias obras generales sobre historia de España a cargo de autores como José María Jover y Miguel Martínez Cuadrado. No obstante, como el propio profesor Mainer recordaba en una de sus más recientes contribuciones,² paradójicamente, fue Ernesto Giménez Caballero quien se sirvió por primera

vez del concepto de “Edad de Plata”, y no fue el Gecé fundador y principal artífice de *La Gaceta Literaria*, miembro por tanto él mismo de dicha etapa y animador de sus corrientes más vanguardistas, sino el servil y fracasado de los años franquistas, el incansable propagandista del dictador nunca finalmente recompensado con su ansiado ministerio. Fue concretamente en 1949 y en una obra menor –aunque de género frecuentado por el escritor madrileño–, un manual de bachillerato titulado *Lengua y Literatura de la Hispanidad*. Por si fuera poco, Giménez Caballero usaba dicha conceptualización del período según los cánones del mito clásico, es decir, como referencia de un valor inferior al oro de una edad anterior de plenitud. “Edad de Plata” era en este caso, pues, utilizada como sinónimo de edad de decadencia.

El hecho de que una denominación que nos evoca no solo una época de esplendor cultural, sino también una cierta línea ideológica de carácter fundamentalmente liberal y democrático, naciera precisamente durante la Dictadura que había marcado el punto final de dicha experiencia –y que lo hiciera de la mano de uno sus ejecutores intelectuales– no es sino la primera de las contradicciones a las que debemos enfrentarnos al abordar una problemática como la del grado de ruptura producida en el seno del mundo cultural español como consecuencia de la contienda y la posterior implantación del régimen franquista. Pero sobre todo cuando al hacerlo se deja de lado un cierto relato finalista e historicista –además de tranquilizador– que interpreta la Dictadura como un puro paréntesis entre dos etapas que mantendrían una continuidad de fondo, pues en palabras de Jordi Gracia, “la historia del arte de la España de Franco rechaza la línea recta y reclama la sinuosa”.³

Dos premisas se imponen antes de continuar. Por un lado, los debates en torno a la continuidad cultural y artística en situaciones de tránsito desde un sistema parlamentario a otro de tipo totalitario o autoritario en absoluto resultan privativos del caso español, pues desgraciadamente la Europa del siglo pasado fue generosa en esta clase de escenarios. Así, la controversia acerca de la existencia de una específica “cultura fascista” y sus posibles vínculos con el período liberal ha constituido uno de los ejes de la historiografía italiana, mientras que en Francia las semejanzas entre las políticas culturales de la III República y del État Français del Mariscal Pétain fueron objeto de una fuerte polémica que contribuyó a diluir el mito de una completa brecha entre ambas etapas. Por otro lado, la represión nacionalista y la imposición de la Dictadura marcaron una profunda ruptura en todos los órdenes de la vida española –mayor incluso que en Italia y Alemania, pues sus respectivos movimientos fascistas no necesitaron de una guerra civil para la conquista del poder–, pero, al mismo tiempo, las tentaciones de dar por válido el adanismo franquista tampoco resultan sostenibles. No en vano, buena parte de los que iban a ser intelectuales y artistas de cabecera del régimen habían tomado parte muy activamente en el panorama de preguerra, y no sólo en los ámbitos academicistas sino también en las distintas corrientes vanguardistas y de modernización que habían marcado el impulso creativo y de pensamiento durante los años veinte y treinta. Y es que toda política cultural o corriente intelectual se define siempre en referencia a un legado, ya sea como heredero o como hijo pródigo.

En esta doble dirección, y como resultado de una serie de valiosos estudios,⁴ resulta ya bien conocido el camino seguido por los hijos pródigos de la cultura de preguerra, simbolizados por la recurrente figura de Ernesto Giménez Caballero. A la luz de su conversión al falangismo, estos sectores no dudaron en abjurar o reinterpretar su pasado vanguardista en términos de superación, un recurso que les servía para establecer una interesada equivalencia con la consideración que, en el ámbito doctrinal, formulara José Antonio Primo de Rivera respecto al socialismo. De esta forma, si el *Ausente* había declarado “justo” el nacimiento de aquella ideología, que en su opinión había anticipado elementos de la crítica falangista al sistema liberal pero finalmente se había demostrado inmoral y anacrónica,⁵ el escritor Luis Felipe Vivanco recalca por su parte que “todos los ismos de París, todo ese estar revolucionariamente al día –como representantes de una pintura, o una arquitectura, o una música, vivas, frente a otras muertas–, aunque haya sido necesario y, en cierta medida, favorable, debemos considerarlo ya como un pasado artístico inmediato definitivamente caducado.”⁶

Una táctica similar había desplegado ya unos años antes Giménez Caballero para perpetrar la que habría de convertirse en biblia estética del partido durante la posguerra, *Arte y Estado*, pues en buena línea con el contraceptualismo fascista, sus nuevas preferencias se definían siempre por oposición a sus antiguas convicciones, como venía a poner de manifiesto su rememoración de la estancia en la Residencia de Estudiantes del principal renovador de la arquitectura: “Yo vi a Le Corbusier por vez primera en una de esas visitas suyas de propaganda hechas, no entre las masas sociales y populares, que pretendía conquistar, sino –buen europeo– en círculos de minorías selectas, pedantes y esnóbicas, círculos morbosamente sedientos de ideas nuevas, de hechos nuevos, de peroraciones nuevas, de querer estrenar el mundo todas las tardes en una hora de conferencia [...] A mí, que había sido uno de los más conmovidos por la propaganda de aquella nueva arquitectura, y que fui uno de los primeros escritores españoles en proclamarla y difundirla por mi patria, me vino una cierta angustia repulsiva por tal estilo.”⁷

En uno u otro caso, las alternativas propuestas no eran ciertamente muy originales, pues pasaban por una rehumanización –entendida como resacralización– que remitía con trazos gruesos al viejo debate orteguiano y por un retorno casticista a los grandes referentes monumentales patrios, lo que se tradujo en la consabida obsesión por El Escorial.⁸ A través de este último icono resulta posible trazar una auténtica genealogía estética de las empresas culturales y artísticas del nacionalsindicalismo, desde la revista del mismo nombre hasta la más ambiciosa iniciativa arquitectónica de aquellos años, la Casa del Partido, proyecto cuyo diseño ejemplificaba la ausencia de ideas de los creadores de Falange, en especial en contraste con su homóloga de Como, y cuyo definitivo abandono evidencia la escasa plasmación real de un supuesto arte falangista y franquista, por lo que, como recordaba Valeriano Bozal, siempre resulta más adecuado referirse al “arte que el nuevo régimen pudo haber tenido.”⁹

Mucho menos explorado ha sido, por el contrario, el recorrido dibujado por aquellas personalidades que todavía se consideraban –aunque se cuidaran de proclamarlo públicamente– herederos del espíritu cultural de la “Edad de Plata”

—sin olvidar la gran diversidad de corrientes y mentalidades contenidas bajo dicha denominación—, al margen de que su recepción en el seno de las nuevas instituciones del partido provocó que durante muchos años se especulara con la existencia de un “falangismo liberal”, mito que sus integrantes alimentaron posteriormente como descargo de conciencia.

En este sentido, en la actualidad ha quedado ya suficientemente acreditado que el proyecto cultural de los falangistas estaba animado por un propósito de signo netamente fascista, el de la construcción de una comunidad intelectual unificada y disciplinada, por lo que su acogida de autores liberales respondía a un adecuado cálculo de intereses, si bien es cierto que reflejaba igualmente una disposición más generosa que la del resto de familias del régimen tanto en el plano personal como en cuanto al legado cultural del periodo republicano. En las precisas palabras de Dioniso Ridruejo, la política falangista “se movió en principio por un cálculo certero —y atemorizado— de las grandes pérdidas que en cantidad y calidad la guerra había causado en el cuerpo intelectual del país. Había, pues, que recuperar todo lo recuperable [...] Llenar de personal incuafificado las jaulas de oro de una ciudad de la investigación o las jaulitas de oro de la enseñanza no iba a servir para nada. Hacerse definir y apologetizar por idiotas no valía la pena.”¹⁰

Con todo, muchos de estos intelectuales buscaron la integración en las estructuras del Nuevo Estado no con afán de supervivencia, sino con plena coherencia ideológica después de experimentar un cierto desengaño de raíz elitista con el régimen republicano y, especialmente, de encontrarse frente a la realidad de un proceso revolucionario en el Madrid de la Guerra Civil. Y es que si la identificación entre liberalismo y democracia distaba de ser automática a la altura del primer tercio del siglo XX, lo era mucho menos en un contexto de crisis profunda como el vivido en la Europa de entreguerras. Lógicamente, para lo que aquí nos ocupa, dicha circunstancia no modificó su comprensión del arte ni de los procesos creativos, por lo que, reubicados en primera línea del frente cultural del régimen tras el final de la Guerra Mundial, recibieron con naturalidad y contribuyeron a difundir la nueva vanguardia informalista promocionada por las autoridades.

Pero no adelantemos acontecimientos; por de pronto, en la inmediata posguerra española, tampoco la elección de aquellos autores destinados a ser “recuperados” fue aleatoria. Así, aunque las diferencias entre los principios institucionistas y la doctrina falangista parezcan a primera vista insalvables, y de hecho la supresión tanto de la ILE como de los distintos centros de la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) fue una de las primeras medidas tomadas por las autoridades educativas nacionalistas, lo cierto es que ello no impidió que Ramón Menéndez Pidal fuera asimismo rápidamente acogido por los círculos intelectuales del partido único. No en vano, el antiguo director del Centro de Estudios Históricos (CEH) había desarrollado en sus obras una visión esencialista de España en la que el componente castellanista apenas si dejaba lugar a las aportaciones de cualquier otro territorio en la construcción de una supuesta identidad nacional y popular,¹¹ una visión que terminó por distanciarle del régimen republicano a causa de sus políticas autonomistas —implementadas a partir del concepto de “Estado integral”— y que fue acogida sin solución de continui-

dad por los falangistas, enfrascados en la elaboración de un relato histórico monolítico y que identificaba las antiguas empresas imperiales con su manida fórmula de la “unidad de destino en lo universal”¹²

Del mismo modo, las tentativas institucionistas de definir un paisaje y un arte nacionales podían ahora servir de referencia a los teóricos del partido en sus intentos de construir esa suerte de “estética falangista” informada de la verdadera tradición artística española. En esta dirección, un equivalente a la labor desempeñada por Menéndez Pidal podía encontrarse en una figura tan relevante como la de Manuel Bartolomé Cossío, sucesor de Francisco Giner de los Ríos al frente de la ILE, que encontraba las esencias del arte hispano y su raigambre popular en la ciudad de Toledo, “la que ofrece el conjunto más acabado y característico de todo lo que han sido la tierra y la civilización genuinamente españolas”; y en la pintura de El Greco, “Un extraño, un cretense, recriado en Italia, despertando, oreando, encauzando, fijando la eterna tradición de la pintura patria; abriendo el surco, para que en él siembre y recoja el más grande, el más universal y humano, y por eso el más castizo de los puros pintores españoles.”¹³

Convenientemente descontextualizados y depurados de su intencionalidad de contribuir a un proceso de conversión de las masas en ciudadanos, estos criterios artísticos –que inspiraron la selección pictórica de una empresa de nacionalización tan importante como la del Museo del Pueblo, enmarcada dentro de las Misiones Pedagógicas puestas en marcha por el gobierno republicano y cuyo Patronato dirigía el propio Cossío– podían indudablemente ser asumidos por la retórica falangista para ponerlos al servicio de su propio proyecto de nacionalización populista y fascistizante del país.¹⁴ Y es que, en contraste con las atroces críticas lanzadas desde el primer momento contra la Institución Libre de Enseñanza y la Junta para Ampliación de Estudios desde las filas del catolicismo político, los sectores filofascistas españoles mostraron ya con anterioridad a la contienda cierta admiración por sus actividades, aunque estas alentaran unos valores que no compartían. El fundador de *La conquista del Estado* y posteriormente de las Juntas de Ofensiva Nacional-Sindicalista, como principal ideólogo del fascismo de preguerra, Ramiro Ledesma Ramos, no dudaba en alabar desde las páginas de *La Gaceta Literaria* “la honradez intelectual” de “nuestro venerable maestro Cossío [...] profesor de Pedagogía superior en la Universidad. Director del Museo Pedagógico. Director de la Institución Libre. Y también, teórico de El Greco, casi diríamos conquistador de El Greco para España.”¹⁵

Siempre dentro del ámbito de la historia y la crítica artísticas, pocas trayectorias ilustran tan adecuadamente este proceso de recepción de la rama más nacionalista y tradicional del institucionismo como la del zaragozano José Camón Aznar. Una figura en apariencia secundaria, pero muy reveladora de la cambiante política franquista en relación con las artes, que en su caso lo llevaría de tener que refugiarse bajo las alas del intelectualismo falangista, pasando por su importante papel “comprensivo” con la nueva vanguardia informalista –no tanto en función de su gusto personal como de una comprensión del arte como constante búsqueda y renovación– a finales de los años cuarenta, a terminar convertido en el crítico de arte del régimen por excelencia. Posición,

esta última, que atestiguan sus colaboraciones en la prestigiosa “Tercera” de *ABC* durante casi cuatro décadas,¹⁶ su condición de fundador de la Asociación Española de Críticos de Arte y su elección como redactor de la introducción al volumen colectivo sobre *XXV Años de Arte Español*,¹⁷ enmarcada dentro de la campaña de los XXV Años de Paz, orquestada, como no podía ser de otra forma, por el omnipresente Manuel Fraga Iribarne.

Nacido precisamente en 1898 en la capital maña, el perfil de José Camón Aznar respondía con precisión al del joven licenciado de provincias de extracción burguesa que entraba en contacto con el mundo institucionista en el momento de desplazarse a Madrid para cursar el doctorado. Así, a la habitual solicitud de una pensión de la JAE, que debía llevarle a visitar “las más características ciudades del arte italiano”, así como distintos museos y seminarios de historia del arte en Munich y Viena, y de la que finalmente parece que no pudo disfrutar,¹⁸ vino a sumarse una plaza como docente en el Instituto Escuela (IE), del que recordaba “un amor a la naturaleza y a las obras de arte, un conocimiento directo de las cosas muy diferente a los resabiados institutos oficiales”. A pesar de todo ello, probablemente en virtud de su religiosidad católica –si bien en sus memorias puede también apreciarse una clara fundamentación *a posteriori*–, Camón Aznar afirmaba haber estado siempre en desacuerdo con la metodología pedagógica del centro, y tampoco dudaba en calificar al CEH como un núcleo de “pedantería” y una “decepción muy grande”, aunque no podía por menos que valorar positivamente la elaboración del Archivo Español de Arte.¹⁹

En cualquier caso, en buena lógica con estos postulados, Camón se adscribió políticamente durante los años treinta al republicanismo conservador, y formó junto a Miguel de Unamuno la candidatura del Partido Radical a las constituyentes por la provincia de Salamanca, en cuya universidad había conseguido la cátedra de Teoría de la Literatura y de las Artes. No obstante, derrotado en las elecciones, su alejamiento del nuevo régimen corrió paralelo al de dicha formación, y tras sorprenderle el golpe de Estado en Santander y pasar unos meses en el Madrid revolucionario, precisamente en la Residencia de Estudiantes, decidió solicitar asilo diplomático en la Embajada de Panamá en Barcelona, donde pasó el último año de la contienda.²⁰

Como la totalidad del cuerpo educativo del país, y máxime dados sus antecedentes, Camón hubo entonces de enfrentarse al terrible proceso de depuración establecido por la Dictadura, del que salió bien parado –se decretó su traslado forzoso a la Universidad de Zaragoza–²¹ gracias a la mediación de Ramón Serrano Suñer, con seguridad el dirigente franquista más consciente de la importancia de la colaboración de las clases intelectuales, en especial de cara a la imagen exterior del régimen, y de Alfonso García Valdecasas, subsecretario del Ministerio de Educación Nacional y que, como hemos señalado en alguna ocasión, pronto convertiría un organismo falangista como el Instituto de Estudios Políticos en uno de esos centros de recepción del escaso profesorado liberal que no había salido camino del exilio ni había caído como consecuencia de la represión.²²

Amparado por el aparato cultural del partido, Camón pronto pudo reanudar su producción, pues no en vano apenas debía modificar sus enfoques como historiador y como teórico-crítico de arte, tal y como pusieron de manifiesto

sus colaboraciones en las dos revistas de cabecera del intelectualismo falangista, *Escorial* y la *Revista de Estudios Políticos*, que consagró a las figuras de El Greco y El Cid, respectivamente, y que seguían las líneas del nacionalismo castellanista y la búsqueda de las esencias artísticas patrias que apuntábamos anteriormente.²³

Finalizada la II Guerra Mundial con la derrota del Eje, la Dictadura franquista se vio abocada a la condena de la comunidad internacional y al aislamiento diplomático. Ante esta situación, los responsables de su política cultural no tardaron en convocar –y tampoco ellos dudaron nuevamente en acudir– a estos sectores del liberalismo conservador, que con su prestigio entre los círculos políticos y académicos de las potencias democráticas podían contribuir a mejorar la percepción exterior del régimen. Y fue en el marco de este intento de lavado de imagen donde, desde algunas de sus instituciones –en especial desde el Instituto de Cultura Hispánica–, pronto se comprendió el importante papel que podía jugar el mecenazgo estatal en la construcción de una nueva vanguardia artística capaz de conectar con el circuito internacional y servir como vehículo indirecto de propaganda de los intereses “normalizadores” del franquismo.²⁴

Esta actividad en el frente exterior vino acompañada en el ámbito interno de una cierta redefinición de las relaciones entre el falangismo y la doctrina liberal, cuya superación ya no se planteaba en términos antitéticos sino en el marco de una coherente línea evolutiva, perspectiva que lógicamente debía incluir una revisión de las actitudes frente al legado institucionista. A modo de ejemplo, una de las principales revistas universitarias del periodo, *Alférez*, y de la pluma de uno de sus editorialistas, Rodrigo Fernández Carvajal, planteaba en 1947 que “Hoy podemos abrir los caños de nuestra admiración sobre muchas cosas que hace dos lustros hubiera sido pecado nombrar [...] un español católico no podía hace diez años elogiar –en lo que tienen de elogiabile– a Giner y a la Institución Libre de Enseñanza sin que de reojo le adivinaran un mandil masónico, e incluso sin que internamente vacilara su propia convicción [...] los prohombres que hoy rigen nuestra política cultural no quieren ver que si alguna obra sustancial se hizo en la educación española durante los últimos años, la hicieron los hombres de la generación laica y disidente.”²⁵

En este doble sentido de calculada conciliación con el inmediato pasado y repentino interés por la innovación artística, y no por casualidad desde la refundada Universidad Internacional de Santander –donde el institucionismo había abierto una puerta de España al mundo, otra más junto a la JAE y la “cátedra de la Residencia” que despreciara Giménez Caballero–, Camón Aznar pronunciaba una interesante conferencia sobre “Presencia de España en el arte moderno”, en la que el autor aragonés señalaba cómo “La genialidad española que tantas muestras de pujanza dio en los siglos pasados, continúa hoy siendo generadora de nuevos gustos y nuevas formas de expresión [...] se advierte en nuestro arte esa tensión que ha continuado a través de toda nuestra historia: la convivencia de sus arraigos en la tradición que repite fórmulas artísticas ya agotadas, con una fuerza renovadora que determina nuevos modos del arte [...] ahora mismo la compatibilidad en nuestra pintura de unos criterios realistas, aun octocentistas y las más audaces revelaciones pictóricas y plásticas del espí-

ritu moderno.”²⁶ Indudablemente, tanto esta como otras publicaciones del mismo tenor²⁷ contribuyeron a preparar el terreno para iniciativas como la creación en 1949 de la Escuela de Altamira –denominación que bien podía encontrar sus antecedentes en la recurrente alusión a las cuevas por parte del propio Manuel B. Cossío—²⁸ y la celebración, nuevamente en Santander, del I Congreso de Arte Abstracto, ya en 1953.

A partir de ese momento, y sin abandonar sus objetos de estudio tradicionales, Camón Aznar participó en la cobertura mediática otorgada a la vanguardia informalista y en su protección frente a las críticas procedentes de otros sectores del franquismo, por lo general del integrismo católico más ultramontano, una labor efectuada tanto desde la citada “Tercera” de *ABC* como desde una nueva plataforma, la revista *Goya*, que fundó en 1954 en calidad de director del Museo Lázaro Galdiano y que mostró desde el comienzo una gran apertura temática. Simón Marchán Fiz, uno de los principales renovadores de la historiografía artística del país, lo recordaba en una reciente entrevista, en la que afirmaba rendir “reconocimiento a José Camón Aznar, que me dejó hacer lo que quise en la revista *Goya*, lo cual me permitió introducir artículos de vanguardias históricas que eran impensables hasta ese momento, y Aznar era un hombre liberal conservador como es sabido.”²⁹ Y es que, efectivamente, textos como los dedicados por Marchán a los grandes maestros alemanes del periodo de entreguerras abrían el camino a la reconexión con las vanguardias históricas, pero sobre todo a la recuperación de su decisiva significación ideológica.³⁰

Como hemos tratado de poner de manifiesto, pocos ámbitos como el de las políticas artísticas reflejan con mayor exactitud las “paradojas de la ortodoxia” que presidieron el desarrollo del franquismo.³¹ En este sentido, la cambiante actitud oficial ante las vanguardias ilustra con precisión dos aspectos fundamentales del régimen.

En primer lugar, y en contraste con las interpretaciones personalistas, centradas exclusivamente en la voluntad del dictador, su carácter coral. A este respecto, baste recordar la anécdota recogida por Juan Manuel Bonet según la cual en la inauguración de la I Bienal Hispanoamericana (1951), el general Franco “acogió con risas las salas más avanzadas” mientras el entonces director del Museo del Prado, Fernando Álvarez de Sotomayor, comentaba que “los vanguardistas eran dignos de pasar por la consulta del psiquiatra.”³² Al margen de su grado de veracidad, en vista de la persistencia del apoyo oficial al arte vanguardista y de los resultados políticos obtenidos con ello, tan solo puede deducirse la presencia de una serie de colaboradores capaces de actuar más allá de lo que el propio dictador ordenara o fuera capaz de valorar como relevante para el mantenimiento de su sistema político.

En segundo lugar, y para concluir, el carácter de doble filo que revistieron sus estrategias culturales desde finales de los años cuarenta, puesto que si el camino de ida de las vanguardias al fascismo había contribuido en su momento a erosionar la democracia republicana, el camino de vuelta iba a poner en contacto a las nuevas generaciones con autores y corrientes históricas en las que poder fundamentar su separación intelectual de la asfixiante mediocridad del régimen franquista. Pero eso ya es otra historia.

Notas

1. El presente texto se ha realizado en el marco del proyecto de investigación EDU2009-11432, dirigido por Eugenio Otero Urtaza y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Agradezco a Mechthild Albert sus recomendaciones bibliográficas y a Ana Escartin, Juan Marqués y Manuel Pulido sus comentarios y su ayuda en la localización de los anexos documentales.
2. José-Carlos Mainer, *Historia de la literatura española. Modernidad y Nacionalismo (1900-1939)*, Crítica, Barcelona, 2010, pp. 7-8.
3. Jordi Gracia y Miguel Ángel Ruiz Carnicer, *La España de Franco (1939-1975). Cultura y vida cotidiana*, Síntesis, Madrid, 2001, p. 127.
4. Gabriel Ureña, *Las vanguardias artísticas en la postguerra española. 1940-1959*, Istmo, Madrid, 1982; Enrique Selva, *Ernesto Giménez Caballero. Entre la vanguardia y el fascismo*, Pre-Textos, Valencia, 2000; Mechthild Albert, *Vanguardistas de camisa azul*, Visor, Madrid, 2003.
5. José Antonio Primo de Rivera, "Discurso de la fundación de Falange Española", *Escritos y discursos. Obras completas (1922-1936)*, Tomo I, IEP, Madrid, 1976, pp. 191 y ss.
6. Luis Felipe Vivanco, "El arte humano", *Escorial*, n° 1, 1940, pp. 141-150.
7. Ernesto Giménez Caballero, *Arte y Estado* (1935), en *Casticismo, nacionalismo y vanguardia [Antología, 1927-1935]*, selección y prólogo de José-Carlos Mainer, Fundación Santander Central Hispano, Madrid, 2005, p. 210.
8. Sobre estos y otros aspectos de la doctrina artística oficial en la inmediata posguerra, véase la brillante obra de Ángel Llorente, *Arte e ideología en el franquismo (1939-1951)*, Visor, Madrid, 1995, en especial pp. 36 y 80-81.
9. Valeriano Bozal, *Arte del siglo XX en España. Pintura y escultura 1939-1990*, Espasa Calpe, Madrid, 1995.
10. Dionisio Ridruejo, "La vida intelectual española en el primer decenio de la postguerra", en *Entre literatura y política*, Seminarios y Ediciones, Madrid, 1973, pp. 21-22.
11. Ya en su "Carta a un compañero de la joven España", Ernesto Giménez Caballero señalaba a Ramón Menéndez Pidal como creador "de nuestra épica nacionalista", y lo equiparaba en este sentido a autores como Pio Rajna, fundador de la moderna escuela filológica románica, *La Gaceta Literaria*, n° 52, 1929, p. 5.
12. Ismael Saz, *España contra España. Los nacionalismos franquistas*, Marcial Pons, Madrid, 2003, p. 270 y ss.
13. Manuel B. Cossío, *De su jornada (fragmentos)*, Aguilar, Madrid, 1986, pp. 230 y 250.
14. A este respecto, José Luis López Aranguren recordaba en plena Guerra Civil la "significación social, colectiva, nacional" del arte, y la correspondiente necesidad de establecer para el Nuevo Estado un lenguaje artístico en línea con el "auténtico espíritu español", "El arte de la España nueva", *Vértice*, n° 5, 1937, s.p.
15. Ramiro Ledesma Ramos, "El pedagogo Cossío", *La Gaceta Literaria*, n° 55, 1929, p. 2.
16. A este respecto, María Victoria Gómez Alfeo y Fernando García Rodríguez, "José Camón Aznar: documentación de la Crítica de Arte en la 'Tercera de ABC'", *Documentación de las Ciencias de la Información*, n° 31, 2008, pp. 67-104.
17. José Camón Aznar, *XXV Años de Arte Español*, Publicaciones Españolas, Madrid, 1964.
18. Desestimadas sus solicitudes de 1928 y 1929, en 1934 le fue finalmente concedida la pensión. Sin embargo, sus responsabilidades docentes le obligaron a posponerla en repetidas ocasiones, lo que unido a la ausencia de informes acerca de estancia alguna en su expediente invita a pensar que hubo de renunciar a la misma. Archivo de la Residencia de Estudiantes. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Exp. 28-126, en <http://archivojae.edaddeplata.org/jae>.
19. José Camón Aznar, *Perfil autobiográfico*, Publicaciones del Museo e Instituto Camón Aznar, Zaragoza, 1984, p. 15.
20. Durante su reclusión en la Embajada, e imbuido de un renovado espíritu religioso, Camón preparó una de sus obras fundamentales, *El Arte desde su esencia*, Librería General, Zaragoza, 1940.
21. Sobre su expediente de depuración, Jaume Claret, *El atroz desmoche. La destrucción de la Universidad española por el franquismo, 1936-1945*, Crítica, Barcelona, 2006, pp. 149-150.
22. Véase nuestro estudio introductorio a la *Antología de la Revista de Estudios Políticos*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 2009, pp. 15-114.
23. José Camón Aznar, "Interpretación romanista del Greco", *Escorial*, n° 5, 1941, pp. 365-384; "El Cid, personaje mozárabe", *Revista de Estudios Políticos*, n° 31-32, 1947, pp. 109-144. Con todo, en aquellos momentos Camón Aznar también participó en la campaña de desacreditación de las vanguardias, como por ejemplo en "Los temas humildes en la pintura", *Vértice*, n° 71, 1944, pp. 38-39.
24. A este respecto, Jorge Luis Marzo, *Arte moderno y franquismo. Los orígenes conservadores de la vanguardia y de la política artística en España*, Barcelona, 2008, pp. 20 y ss.
25. Rodrigo Fernández Carvajal, "Educación y casticismo", *Alfárez*, n° 5, 1947, pp. 2-3.
26. José Camón Aznar, "Presencia de España en el arte moderno", Discurso leído en el acto de apertura del curso académico de 1948, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander, 1948, pp. 23-24.
27. José Camón Aznar, "Panorama de la pintura española actual", *Arbor*, n° 25, 1948, pp. 59-62.
28. "En la provincia de Santander hay una cueva, la cueva de Altamira, donde los españoles primitivos, los que andaban todavía desnudos o vestidos de pieles [...] ya pintaban", Manuel Bartolomé Cossío, "Significación del Museo", Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas, septiembre de 1931 - diciembre de 1933, Silverio Aguirre, Madrid, 1934, p. 115.
29. "Simón Marchán Fiz. Extractos de la entrevista realizada por Darío Corbera y Marcelo Expósito", *Desacuerdos*, n° 1, 2003, p. 140.
30. Simón Marchán Fiz, "Max Ernst o la pintura de la ambigüedad", *Goya*, n° 81, 1967, pp. 152-161; "Walter Gropius (1883-1969) y la arquitectura integral", *Goya*, n° 93, 1969, pp. 160-165.
31. Tomamos la imagen de las "paradojas de la ortodoxia" del estudio de Inmaculada Blasco, *Paradojas de la ortodoxia. Política de masas y militancia católica femenina en España (1919-1939)*, Publicaciones de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 1993.
32. Juan Manuel Bonet, "De Clan a Zaj", cit. en Jorge Luis Marzo, "La vanguardia del poder. El poder de la vanguardia. Entrevista a Luis González Robles, principal responsable para arte contemporáneo durante el régimen franquista", en *De Calor*, Barcelona, 1992, p. 12.

Documentos

01

Portada de *La Gaceta Literaria*, nº 1, 1927.

02

Ernesto Giménez Caballero: Portada de *Arte y Estado*, Madrid, 1935.

03

Portada de la revista *Escorial*, nº 5, 1941 y primeras páginas del artículo de José Camón Aznar "Interpretación romanista del Greco".

04

Ramiro Ledesma Ramos: "El pedagogo Cossío", *La Gaceta Literaria*, nº 55, 1929, p. 2.

05

Manuel Bartolomé Cossío: "Significación del Museo", Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas, septiembre de 1931 - diciembre de 1933, Silverio Aguirre Impresor, Madrid, 1934, pp.109-115.

06

José Camón Aznar: "Presencia de España en el arte moderno". Discurso leído en el acto de apertura del curso académico de 1948, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander, 1948. [Extracto]

E. GIMÉNEZ CABALLERO

ARTE y ESTADO



MADRID

1 9 3 5

Maxima tabl III-4

ESCORIAL

REVISTA DE CULTURA Y LETRAS



MADRID
MARZO 1941

INTERPRETACION ROMANISTA DEL GRECO

POR

JOSÉ CAMÓN AZNAR

UNO de los pocos acontecimientos que con seguridad conocemos en la vida del Greco es su llegada a Roma en 1570 y su instalación en el Palacio Farnesio, terminado no hacía mucho, según planos de Miguel Angel. En tanto que la influencia de Venecia fué en la pintura del Greco puramente técnica, agilizando su visión y su pincel, dotándolo de unas formas adaptables por su levitación a ser situadas en cualquier punto de la inspiración, la influencia de Roma consolidó un programa estético al cual fué fiel durante toda su vida. Es curiosa la inadvertencia de los críticos para esta etapa romana de la formación del Greco, que determinó el esquema formal de sus creaciones.

El momento en que el Greco vivió en Roma ha sido el más fuerte y fecundo artísticamente de la historia de esta ciudad en su etapa cristiana. Venecia se extinguía en un fasto de pórticos de mármol y de terrazas con bodas de Caná en el Veronés y en

una incisiva y fermentada sensualidad cruzada por cortes siniestros en Tintoreto. Florencia había llegado a desvitalizar las formas persiguiendo una aristocrática corrección que helaba su arte y lo detenía, tímido, en las lindes de la naturaleza y del espíritu. Sólo Roma, que había iniciado entonces la ofensiva cultural capaz de situarla ecuménicamente y crear el barroco, podía recoger la tradición toscana impregnando a sus formas, tan llenas de claridad y de humanismo, de un aliento que las hiciera aptas para ser regadas de color y de movimiento. Un hondo sentido de responsabilidad y una grave decisión de dirigir espiritualmente el mundo, dan a su arte la uniformidad y anonimato característica de esta época, su clara y robusta majestad.

En esta segunda mitad del siglo xvi no es un azar que no encontremos en el arte romano personalidades de excepción. Al asumir Roma el papel de conciencia universal, tenía que dotar a su arte de una generalidad y racionalismo que pudiera ser intuitivamente asimilada por todos los hombres. Sus formas tenían que expresar estados de ánimo universales. Sus proporciones—y este es su trascendental papel en el arte—tenían que cobijar ámbitos divinos y al mismo tiempo ser humanamente comprendidas. La radical rectificación del medievalismo sólo Roma la realiza en este momento. El sentido religioso del goticismo estriba en incorporar a las empresas divinas el mundo naturalista sin disimular ninguna de sus concretas realizaciones. Lo que más escándalo ha producido a los clasicistas europeos al estudiar una catedral gótica es el contraste y ayuntamiento de las formas arquitectónicas más abstractas y espirituales, más perturbadoras de las leyes de la materia, con la ornamentación más deleitada en detalles naturalistas, más fragosa de seres reales, de una selvática y sensual exuberancia. Sobre las líneas angélicamente lanzadas al espacio, repta toda una naturaleza hinchada de savia y de elemental energía. No existía ese dualismo con que el Renacimiento escindió al mundo. Las vocaciones divinas contaban en

la Edad Media con la naturaleza para su realización. La concepción del Universo, como un cosmos a la manera escolástica, impone la consideración del orden natural como uno de los procesos de salvación. Todo se justifica y asienta en órbitas divinas. De aquí la torpeza de los que consideran el franciscanismo como la iniciación del Renacimiento. El franciscanismo es la expresión mística y social de la sentimentalidad gótica. Los fenómenos naturales considerados como criaturas de Dios, tienen rango fraterno con el hombre. Y al dotarlos de intencionalidad, de capacidad de amor, se les incluye en la redención, es decir, se valoriza su aptitud de miserias, su concreción natural, capaz de vías dolorosas. Es San Francisco el que simboliza el naturalismo medieval capaz de levantar arcos cuya clave se cierra en el mismo corazón de la divinidad, pero también extendido y humilde sobre la tierra, cruzado de aguas y de pezuñas.

El Renacimiento escinde la creación y carga la naturaleza a la cuenta del diablo. El pecado emerge de la materia indócil a norma. Un intelectualismo que había surgido en círculos toscanos fué poco a poco apoderándose de todos los aspectos culturales y regulando las actividades humanas según formas mentales. Surgen órdenes religiosas, como la de los Jesuitas, con una esencial preocupación psicológica y con tal creencia en la eficacia de la inteligencia que suprimen en sus iglesias el sitio para el órgano y las llenan en cambio de tribunas para los oyentes a la predicación. Pues bien; en este momento de reajuste de la doctrina en Trento, en que a la misión expositiva de los teólogos se tenía que añadir una preparación dialéctica que encadenara a todas las inteligencias en torno a las mismas verdades, la Iglesia no debía permitir que a través del arte se manifestaran los anarquismos sentimentales. Y crea unas formas artísticas aptas para satisfacer racionalmente a todos los hombres y para servir de lenguaje expresivo unánime en toda la comunidad cristiana. Son normas matemáticas las que utiliza para la elaboración de su

Actualidad

Filosofía, Ciencia

El pedagogo Cossío

No compartimos los lagrimeos de las gentes cuando un insigne profesor es jubilado. Hay que restaurar entre nosotros el sentido apoteósico, triunfal y magno que representa estrictamente una jubilación. Hoy, en ocasión de acontecer la de nuestro venerable maestro Cossío, hemos advertido con disgusto aquella cosa. Un síntoma de cómo predomina cada día más la mente periodística, y discierna valores con su desparpajo habitual. Nosotros, repetimos, no hemos llorado la jubilación de este gran maestro Cossío, sino que, por el contrario, le hemos felicitado, le hemos agradecido su labor y hemos ido a sonreír con él dos horas divinas, por las que desfilaron otras grandes figuras, maestros a su vez de este maestro, y hemos procurado en este día convencerle de la bella cosa que es dedicar la vida entera a una actividad como la suya. Don Manuel B. Cossío, profesor de Pedagogía superior en la Universidad. Director del Museo pedagógico. Director de la Institución Libre. Y también, teórico del Greco, casi diríamos conquistador del Greco para España; desde luego, autor del mejor libro sobre el Greco.

El nombre de Cossío va unido a algo que es ya para nosotros una tradición. Una bella tradición. Hace unos sesenta años irrumpió en nuestro país un grupo admirable de señores que, entre otras cosas de rango elevadísimo, trajo aquí una filosofía. (Estos señores, los krausistas. Su maestro único, maestro de todos, Sanz del Río.)

Hoy —es un deber reconocerlo— la alta cultura española, los organismos, instituciones y personas que la representan, derivan por senderos nada difíciles de identificar de aquel grupo minoritario y disconforme. Aun quizá sin saberlo; y, sobre todo, sin declararlo en alta voz. Pero aquí y allí se advierten aquellos gestos, aquellas actitudes.

Lo de menos fué el instrumento: sistema krausista. Lo de más, fué la honradez intelectual con que lo utilizaron. Honradez intelectual quiere decir conocimiento, quiere decir ausencia de ceguedades y de brumas. Cuando se habla, cuando se escribe.

Así, yo he podido insistir en la afirmación de que, cronológicamente, es Sanz del Río el primer auténtico filósofo que ha tenido España. (Balmes, no; sacerdote liberal; pluma admirable de periodista con una teleología que defender.) Los pseudofilósofos atacan a Sanz del Río porque en trance de asimilar y propagar un sistema de Filosofía, asimiló y propagó el krausismo. Hubieran creído más lógico algo menos árido y entranable. Aparte razones de otra índole, que así lo exigían, como el obedecer al temperamento racial, el ser fieles al espíritu de nuestro pueblo, que se inclina y prefiere en Filosofía las márgenes eticistas, de práctica aplicación a los problemas vitales inmediatos; atrajo quizá el krausismo a estos hombres por una cuestión de disciplina, por un afán de honduras

penetrantes. He aquí un detalle: Sanz del Río, camino de Alemania, pasa por París. En París habla con Víctor Cousin. Con la sirena ecléctica, que era Cousin. Habla con Augusto Comte, que entonces, por lo menos —año 42 ó 43— era una novedad. Ambos quisieron retenerlo. Y no se detiene. Nadie sabe qué metafísicos impulsos le obligan a no detenerse. Hasta Heidelberg.

Hoy el krausismo no es nada. No creemos que en Alemania haya un solo krausista. Para nosotros —jóvenes— es algo horrible y monstruoso. La filosofía contemporánea se encuentra muy lejos de los recintos aquellos. Los krausistas españoles tienen valor, no por krausistas, sino por filósofos, porque su tónica, su actitud intelectual fué la adecuada y correcta del espíritu filosófico.

Después de Sanz del Río, Giner. Está tan en la superficie, de forma tan innegable, la influencia de este hombre en la cultura española de nuestro tiempo, que no es necesario referirse a ella. Influencia socrática, integral, de entraña purísima. Aquí está Cossío, este venerable maestro jubilado, en cuyo honor perfilamos estas líneas breves, continuador del espíritu de Giner y de toda esa disconformidad del año 70. Sacerdote laico también, adorador místico de las campañas. Hoy, D. Manuel B. Cossío dirige la Institución Libre de enseñanza. El organismo concreto y ortodoxo que le encomendaron sus maestros. Todo lo esencial está, sin embargo, salvado. Nada significarían ya para la perpetuación eficaz de los valores sustantivos que representa posibles contratiempos.

El Sr. Cossío es algo más importante todavía. En su calidad de continuador y heredero directo, guarda —como un archivo inteligente— innumerables cosas que a muchos nos interesa no se pierdan. La historia del pensamiento español del último medio siglo XIX ha de hacerla él o alguien a él muy cercano. Como afán concreto, es de gran necesidad un buen libro, moderno, sobre Sanz del Río. ¿No surgirá algún joven, bien dotado de temperamento filosófico y de un poco de heroísmo, que aproveche estos años el archivo viviente y admirable que es el Sr. Cossío para escribir ese libro imprescindible?

Hertwig y el postdarwinismo

He aquí un libro de pura biología. Júzguese de su rango y significación por un solo detalle: aparece en una colección de «Ideas del siglo XX» (Espasa-Calpe), que dirige nuestro gran Ortega y Gasset, seleccionador irrefutable. («Génesis de los organismos», de Oscar Hertwig. Espasa-Calpe). Forma parte de esta serie, sin embargo, un libro de Bonola, sobre «Geometría no euclidianas», cuya inclusión entre libros de Ideas del siglo XX, no podría ser justificada con facilidad. En un libro próximo sobre los Fundamentos filosóficos de estas Geometrías, trato de probar que el espíritu que las informa se enlaza con otras manifes-

taciones del ochocientos, de filiación vigorosa y Como toda teoría científica de amplias márgenes que tiende a una concepción absoluta del universo, el darwinismo ha periclitado. El darwinismo tenía algún sabor a cosa definitiva y conclusa, y ha desaparecido por asfixia entre sus propias metas.

Oscar Hertwig, uno de los biólogos más concienzudos, a quien se deben en los últimos veinticinco años trabajos muy notables de experimentación, ensaya en este libro una seria labor de examen reflexivo acerca de los problemas biológicos del momento. Algún día, no hace muchos años, las investigaciones se polarizaban en dos tendencias irreducibles: la vitalista y la mecanicista, que absorbían por completo, una u otra, la atención de los sabios. Hertwig supera esta dicotomía y se declara partidario de una tercera dirección que él denomina biológica.

Por un lado, es un poco ingenuo que trate de explicarse por medios físico-químicos los problemas fundamentales de la vida. Aparte de que estas ciencias permanecen aún en un estadio casi inicial, de indudable pequeño radio frente a las grandes posibilidades, que las obliga a refugiarse, como denuncia el buen Kolbe «en rebosantes juegos de imaginación», existe una radical imposibilidad que hace poco aptos para la biología los métodos físico-químicos. Esto se patentiza de continuo en Química orgánica, comprobándose cada día mejor una divergencia evidente con la eficacia de los propósitos. No hay forma de representar simbólicamente las complicaciones moleculares que surgen; por ejemplo, los compuestos de diversas proteínas cuando derivan de un complejo superior, en virtud de afinidades de orden biológico. Por otra parte, pretender aplicar a las ciencias naturales un patrón filosófico a priori, que no puede tener otra validez que la de satisfacer nuestro insobornable afán de ordenación y estructura, no parece tampoco muy fecundo. Todo gira hoy alrededor de ese mundo maravilloso y microcósmico que es el mundo celular insospechado para el darwinismo, sobre el que se encuentran fijas todas las atenciones. Hertwig ha introducido en Biología el concepto de célula específica y una ley ontogenética sucedánea a base de una de las pocas y auténticas verdades de la biología moderna: es un hecho de riguroso conocimiento experimental que «de una determinada célula sexual se desarrolla siempre con infalible seguridad una sola especie bien determinada de organismos». Aquí, con esta ley, creemos da comienzo la Biología de nuestro tiempo, y significa para ella lo que el concepto de número natural significa para la matemática. (Este libro de Hertwig ha sido traducido —bien traducido— por Lorente de No, el notable matemático y profesor de Mecánica racional en la Universidad.)

R. Ledesma Ramos

4. SIGNIFICACIÓN DEL MUSEO (1)

“Las Misiones añaden hoy algo nuevo, dirigido, como todo lo suyo, a educar la inteligencia y el goce del pueblo. Un Museo de Pintura, que irá circulando de pueblo en pueblo. Un Museo muy pequeñito, muy reducido, muy pobre, pero, al fin, un Museo, no para los que han viajado, para los que han ido a Madrid o siquiera a las capitales de provincias y han visto otros Museos mejores, y sobre todo el nacional del Prado, que es en pintura la mayor riqueza de arte que existe en España; esos no tienen necesidad de este Museo ambulante; no es para ellos, sino para los que viven en aldeas apartadas, los que no han salido de ellas o han salido sólo a las cabezas de partido, donde no hay Museos; los que, si han visto alguna estampa o algún cromo, no han visto nunca verdaderos cuadros o no conocen ninguna obra de los grandes pintores.

Quisieran las Misiones poder llevar este Museo a las aldeas más pobres, más lejanas y escondidas, como hasta ahora viene haciendo con sus demás servicios, porque para esos pueblos son principalmente las Misiones, para los desheredados; pero el Museo no es como los libros, el gramófono y el cine; es muy difícil de transportar donde no haya carretera, y es más difícil todavía disponer en las aldeas de un salón grande donde pueda instalarse con buenas luces y con cierto decoro. Por esto las Misiones, sin que renuncien a encontrar en adelante maneras fáciles para llevar los cuadros y exponerlos en los últimos pueblecitos, han creído poder lograr, por ahora, algo de su propósito, llevando el Museo a las cabezas de partido y villas pobladas, donde haya facilidades para instalarlo, bien permaneciendo en ellas durante días para que avisando a las aldeas puedan los habitantes de las próximas ir a visitarlo, bien coincidiendo precisamente con aquellos días de ferias o de fiestas periódicas en que los campesinos y lugareños suelen concurrir a la villa, hombres, mujeres y niños, para ofrecerles entonces precisamente a los aldeanos, a los que no han visto cuadros y no traspasaron nunca los límites de su ayuntamiento o de su partido, una diversión y una enseñanza; pues el Museo, durante el día, y las proyecciones luminosas de otros muchos cuadros, durante la noche, Museo y proyecciones con breves explica-

(1) El presidente del Patronato ha escrito estas palabras, que suelen leer los misioneros en la inauguración de cada una de las exposiciones para presentar el Museo.

ciones animadoras, deben representar, al lado de la procesión, del baile, de los concursos, de los deportes o de los fuegos artificiales, un número más—número gratuito—en el programa de festejos. Este número se enriquecerá grandemente cuando las Misiones—tal vez sea pronto—puedan extender a estos lugares lejanos de Madrid el Teatro del Pueblo, y los Coros, que ya se inauguraron hace meses, pero que todavía no han podido circular más que por localidades próximas a la capital de la República.

Se empezó en las Misiones por llevar al pueblo para su inteligencia y emoción lo que está más cerca de la naturaleza de todos los hombres: las palabras, es decir, las palabras bonitas; los cuentos, los romances, los versos, para enseñar y para divertir con la belleza del asunto, con la belleza del significado de las palabras y con la belleza de la música de las palabras mismas, que en todo ello consiste lo que se llama la inspiración y el arte de la *Poesía*. Y con la poesía de las palabras que expresan la belleza de los pensamientos, de los sentimientos y de los quereres, las Misiones llevaron la *Música*, que sólo con sonidos combinados bellamente expresa también, sobre todo el sentimiento, y que se halla por esto en lo más hondo de todos los corazones. ¿Quién hay que no cante? ¿En qué pueblo, por pobre que sea, no habrá una dulzaina, una guitarra, una pandereta? ¿Se usan para música hasta los almireces! Las Misiones llevaron desde el primer momento a los pueblos y dejaron en ellos libros para continuar aprendiendo y leyendo poesía; gramófono para seguir oyendo buenas canciones y música bonita.

Las palabras y los sonidos sin palabras son, pues, los materiales con que se hacen la poesía y la música; materiales que percibimos por el oído. Pero no podemos decir dos palabras de una vez, ni cantar dos notas musicales al mismo tiempo. Para que existan las segundas tienen que haber desaparecido las primeras. Para oír los sonidos y las palabras tienen precisamente que ir pasando, desapareciendo unos para que aparezcan otros, oyéndose y dejándose de oír los primeros para poder oír los segundos, como las campanadas de un reloj, donde para que se oiga la última tienen que haber pasado, que haber dejado de oírse las otras. A esta manera de ser y de vivir, que consiste precisamente en desaparecer, en ir pasando, es a lo que llamamos el tiempo. De estas cosas se compone la vida, en la cual nos servimos de las palabras y de los sonidos, lo mismo para entendernos y amarnos que para disputar y reñir; lo mismo para los bandos del alcalde y las es-

crituras del escribano que para contar cuentos y decir poesías; lo mismo para tocar a misa, a fuego y reunir al rebaño que para cantar, tocar la dulzaina, bailar y divertirnos. Pero también se compone la vida de otras cosas y acciones que tenemos que fabricar con cuerpos duros como las piedras, la madera, el hierro, y que de igual modo lo mismo nos sirven para hacer casas, carros y azadas para el trabajo que figuras de santos y de ángeles, de frutas y de flores para los altares de las iglesias y las procesiones.

Con todos esos materiales vamos haciendo nuestra vida día tras día, lo mismo cuando se juega que cuando se trabaja; en la familia, en el ayuntamiento, en el juzgado, en la iglesia; en el campo, en los talleres, en los comercios, en la escuela; en casa o en los viajes; en paz o en guerra; siendo buenos o siendo perversos. La vida que se compone de nuestras acciones, por ser todo lo nuestro y lo más nuestro, es lo que más nos gusta ver *representado*, es decir, *figurado* como en un espejo, donde se contempla la imagen de nuestros dichos, de nuestros hechos como si fueran de verdad, pero no siéndolo; donde nos hagan reír y llorar con la presencia figurada de nuestras tonterías y de nuestras desgracias, pero donde no hay desgracias y ridiculeces reales; donde aparecen reyes y pastores, jueces y alcaldes, ricos y pordioseros, que no lo son de veras; donde todo es fingido, todo es broma, todo es una farsa; y esto es el *Teatro*: la imagen entera de la vida, la figuración, la representación de lo que somos y de lo que hacemos; la ilusión de la vida, que ya no nos la cuenten, sino que la estamos viendo nosotros mismos y allí mismo pasar representada en aquel momento, y por esto nos gusta, nos interesa y nos enseña tanto. Era difícil organizar pronto y llevar a todas partes el Teatro, pero había el cine, que si no es el Teatro, da las imágenes de acciones, es decir, el movimiento; unas veces, de asuntos fingidos, y otras reales, donde si no hubiera ya la bella emoción del arte, hay la emoción de hermosos espectáculos de la naturaleza y de acciones reales humanas que enriquecen el saber y refinan el sentir, los gustos. También las Misiones van dejando cines por los pueblos.

Faltaba, por tanto, todavía algo, o sea aquellas cosas bonitas, ya indicadas, que forman también parte de la vida, pero que no se hacen con sonidos, ni con acciones representadas, que no las conocemos por el oído ni por el movimiento, sino que están hechas, como se ha dicho antes, con materiales duros, quietos, que no se mueven por sí, y las percibimos por el tacto y por la vista.

Son las cosas bellas que se hacen con cuerpos materiales, cuya forma es lo que se llama *espacio*.

Con piedras, con barro y ladrillo, con metales, con maderas se hacen, por ejemplo, las casas, que no se construyen para divertirnos, sino por utilidad, para guarecernos de la intemperie, pero que esto no impide que puedan ser bonitas, lo mismo que pasa con las palabras y con los sonidos, que la mayoría de las veces se usan también para negocios, para intereses útiles de la vida y no para divertirnos. Así, hay casas seguramente más bonitas que otras, pero hay palacios, iglesias, catedrales, torres, puentes... que se hacen casi siempre con ánimo de que resulten bellos. Y sobre todo, hay arcos, pórticos, columnas, obeliscos, monumentos, que no son útiles, ni sirven para otra cosa que para contemplarlos y gozar con su belleza. Hasta los muebles y enseres de las casas: sillas, mesas, camas, arcas, armarios, cacharros..., todos son especialmente muy útiles, todos sirven para los menesteres de la vida, pero todos pueden ser, además, muy bonitos; y buen cuidado tienen las mozas de escogerlos así, según su gusto, cuando van a casarse. Todo esto, y mucho más, es lo que se llama *Arquitectura*, que consiste en construir casas y cosas como las dichas, con aquellos materiales corpóreos de que antes se hablaba. Pero en tales productos, para que sean de arquitectura, no tiene que haber figuraciones ni representaciones; la casa, la mesa, el carro, el cántaro, han de ser verdaderos, grandes o pequeños, aunque sean de juguete, pero de verdad, no figurados.

Sin embargo, con la misma piedra, con la misma madera se hacen, además, *figuras que representan* hombres, animales, plantas, flores, frutas, que todos vemos, por ejemplo, en los altares de las iglesias, en los pasos de la Semana Santa. Y a esas figuras y representaciones, que ya no son hombres, animales y plantas de verdad, sino nada más que figurados; que nos parece que son de verdad, pero no lo son; y que han de estar hechos con cuerpos de bulto, materiales, se le llama *Escultura*; y aquellas figuras aisladas, a cuyo alrededor podemos dar la vuelta, son las *estatuas*. Con la escultura, los escultores pueden representarlo todo: hombres, animales, plantas, hasta cosas imaginarias que no existen, como sirenas, dragones, monstruos, todo menos una sola cosa, o sea esos mismos bultos corpóreos de que ellos tienen necesariamente que servirse para hacer sus figuras; porque si el bulto estuviera representado dejaría de ser bulto de verdad, es decir, que los cuer-



Grabados de Goya.



Ante un cuadro de Murillo.



En el Museo del Pueblo.

pos estarían entonces figurados, o sea sin bulto real, y eso, no siendo ya bulto de verdad, que pudiera tocarse, no sería escultura.

No lo es, en efecto, pero todos los cuerpos de la naturaleza que son de bulto: hombres, animales, árboles, campos, montañas, ríos, todos, aun los imaginarios, pueden representarse para que parezca que son de verdad, que son de bulto, y sin embargo, no lo sean. Con la luz y con el color sobre una superficie: una pared, una tabla, una tela, un papel, se hace que lo parezcan, y entonces resulta otro arte que se llama *Pintura*. Con un lápiz, con una pluma de escribir, puede un pintor sobre una hoja de papel *dibujar*, o sea hacer líneas, para dar la ilusión de que hay allí lo que no existe. Con manchas más claras y más oscuras, con más o menos luz, que es lo blanco y lo negro, en los sitios en que debe ponerse, se puede producir el efecto de que las figuras son corpóreas, tienen bulto, que extienden el brazo hacia el que las mira, y que se puede pasar por detrás de ellas; aparentar que unas están al sol y otras a la sombra; y con el distinto tamaño de las varias cosas que se hayan dibujado, y el sitio y la dirección en que se las coloque—que es lo que se llama *perspectiva*—, hacer creer que unas están muy cerca y otras muy lejos, lo que no es verdad, porque se hallan en la misma hoja de papel o en el mismo cuadro y a la misma distancia de nosotros. Así, la pintura representa los cuerpos que allí no existen, y representa, además, la distancia, el espacio que parece que hay entre ellos; pero en realidad en el cuadro no existe tampoco. Y todavía quedan los *colores* para que la ilusión de la realidad sea más completa. Este es el secreto y la dificultad de todo arte: *dar vida* a las cosas que se hacen, y en la pintura *hacer vivir* a las que parece que están y no están allí realmente. Y como esto de dar vida sería muy difícil de explicar y de entender ahora fielmente, sirva a manera de ejemplo superficial lo que se cuenta de un pintor de Grecia de hace más de veinte siglos, el cual había pintado un racimo de uvas tan verdadero que los pájaros venían a picarle, aunque otros ya observaron con malicia que no estaría tan bien cuando los pájaros no se asustaban del muchacho que figuraba llevar las uvas. O del pintor español Velázquez, que habiendo hecho el retrato de un almirante y habiendo ido el rey al taller del pintor donde el retrato estaba, creyó que era de verdad el personaje, a quien él conocía, y que iba a salir cuando él entraba, y apartándose de la puerta y dirigiéndose al retrato, dijo: “Pasad, pasad, señor almirante”.

Los monumentos de arquitectura no pueden viajar; y es muy

difícil transportar los de escultura. Han de enseñarse por proyecciones luminosas y por láminas, y así lo irán haciendo las Misiones. Pero en la pintura se ha querido enseñar no sólo proyecciones luminosas, sino algo que fuese lo más parecido a los mismos cuadros que pintaron los grandes artistas. Traer los cuadros mismos sería imposible, no sólo por lo muchísimo que valen, sino porque, como todas las verdaderas obras de arte, son únicos, y su deterioro o su pérdida serían irreparables. Por esto lo que se trae son copias de ellos, hechas por buenos pintores, y en todo parecidas, hasta en el tamaño, a sus originales.

Los cuadros no se han pintado nunca para llevarlos a los Museos, sino para adornar las casas. Primero se pintó en las paredes de palacios e iglesias; luego en pergamino y en tablas móviles, principalmente para adornar los libros y los altares, y desde hace cuatro siglos casi todo lo que se ha pintado ha sido en lienzo. Y como la pintura era cara y escasos los buenos pintores, casi todos los cuadros se hacían para las iglesias y los conventos; y para los palacios de las familias reales, y de los nobles y ricos que podían pagarlos. De los palacios del rey y de las iglesias y conventos se han llevado al Museo del Prado, cuando éste se formó, hace poco más de un siglo, para educación y recreo de todo el pueblo. En ese Museo hay hoy miles de cuadros españoles y extranjeros. Es uno de los más ricos del mundo. Y, habiendo de escoger entre tantos únicamente algunos cuadros para este pequeño Museo ambulante, ha parecido lo mejor que fueran sólo por ahora españoles y entre éstos unos pocos ejemplos de aquellos pintores que pasan, en opinión general, por ser los mejores o los más famosos, desde fines del siglo xv hasta principios del xix, que es la época en que mejor se ha pintado en España. Son: Pedro Berruguete, Sánchez Coello, El Greco, Ribera, Zurbarán, Velázquez, Murillo y Goya. Los nombres del autor y los asuntos están en las cartelas de los cuadros y el explicador del Museo hablará acerca de ellos. Murillo ha tenido antiguamente más fama universal que todos los restantes. Hoy la más alta gloria corresponde al Greco, a Velázquez y a Goya. Los admira hoy el mundo, porque piensa, en general, que en sus cuadros es donde más han estudiado y más se han inspirado los grandes pintores de nuestro tiempo; de tal modo que podría considerárseles como si fueran, no los únicos, pero sí algo más que otros, como los padres o los abuelos de la gran pintura moderna.

Y es, además, interesante el hecho de que en España existan

también las mejores pinturas hasta hoy descubiertas entre las más antiguas del mundo. En la provincia de Santander hay una cueva, la Cueva de Altamira, donde los españoles primitivos, los que andaban todavía o desnudos o vestidos de pieles, los que aún no sabían hacer casas ni cultivar la tierra, los que no tenían más que armas de huesos y de piedra, los que aún no sabían siquiera hacer pucheros, y ya pintaban. En las paredes de la caverna hay animales pintados, y muy bien pintados, es decir, *con mucha vida*, animales que entonces vivían con el hombre en España y que hoy ya aquí no existen.

Y si los hombres han inventado el pintar, que, según parece, es cosa de lujo, siglos, muchos siglos antes de que inventasen cosas tan útiles y necesarias como el hacer cacharros, azadones y arados, y si además han seguido siempre pintando, tal vez por el ansia irresistible que sentirían de hacer cosas bellas, no debe ser enteramente una locura que la obra justiciera de las Misiones quiera llevar a los pueblos campesinos, para el goce y enseñanza de que tanto disfrutaban ya los cortesanos, unas modestas copias, al menos, de las mejores pinturas que como magnífico tesoro guarda la Nación en sus Museos."

5. EXPOSICIONES REALIZADAS

Primera colección

Año 1932.

- 14 al 17 de octubre, en Barco de Avila (Avila).
- 19 al 23 de octubre, en Arenas de San Pedro (Avila).
- 25 al 27 de octubre, en Riaza (Segovia).
- 28 de octubre a 3 de noviembre, en Cifuentes (Guadalajara).
- 4 al 8 de noviembre, en Atienza (Guadalajara).
- 10 al 12 de noviembre, en San Martín de Valdeiglesias (Madrid).
- 13 al 16 de noviembre, en Cebreros (Avila).
- 9 al 15 de diciembre, en Segovia.
- 15 al 17 de diciembre, en Santa María de Nieva (Segovia).
- 18 al 20 de diciembre, en Coca (Idem).

La pintura cubista y los maestros españoles.

Vamos a ocuparnos ahora del arte actual, teniendo en cuenta que no nos ocuparemos de las personalidades señeras como Zuloaga, Sert o Solana, sino solo de aquellos que abandonen movimientos y escuelas de significación colectiva.

18

Es el cubismo un movimiento artístico cuya transcendencia rebasa lo efímero de su duración. Aunque en grandes zonas del arte estamos viviendo de sus descubrimientos, sus concreciones artísticas han sido ya superadas, no por una sustitución de postulados fundamentales, sino por una continuidad de sus principios estéticos. Rebasada ya la zona polémica y reconociendo ya la efectividad de su situación desde su aparición en 1908 —fecha en que este movimiento fué bautizado por Matisse— hasta su extensión hacia formas expresionistas hacia 1925, este movimiento puede exhibir dos transcendentales consecuencias: Una, la más fecunda, la de dar al arte un contenido abstracto, traduciendo las formas naturales en volúmenes y colores mentales. No importa que con el cubismo esa versión intelectual sea la más elemental y se reduzca como las culturas primarias —arte negro, arte musulmán— a geometrizar los volúmenes y a dar su principal labor a los ritmos decorativos.

La imaginación de los artistas se ha libertado de la realidad inmediata y son sus elaboraciones conceptuales las que ahora va a reflejar el arte. Ya desde ahora todas las creaciones son subjetivas y cada artista tiene un módulo personal para sus formas. Se abre, pues, con el cubismo el fabuloso mundo de interpretaciones de la realidad con que nos confunde el arte de nuestros días. Todas las interpretaciones, aun las de más extremosa originalidad, son legítimas con tal que lleven las exigencias técnicas indispensables. El mundo se amolda céreo, como una máscara, a todas las inspiraciones y en esta ruta mental no hay límites. Brotan por eso las escuelas pictóricas con abundancia selvática y los *ismos* son ya incontables porque cada artista puede crearse uno para uso particular. Y se produce otro extraño fenómeno: el de la coincidencia en el mismo momento de direcciones estilísticas distintas y aún opuestas, pero que en otro período de la historia hubieran necesitado etapas cronológicas sucesivas para su desarrollo.

Esta consecuencia de subjetivismo con la cual se abre la vía de todas las fórmulas interpretativas de la realidad, corresponde con una versión del mundo a través de planos abstractos.

19

Aunque el nombre de cubismo fué dado por Matisse, esta demostración no corresponde claramente con las presentaciones de esta escuela. Generalmente —y de ello son prueba los cuadros de Braque— no les interesa a los cubistas primordialmente la estructura de la obra de arte en profundidad, en volúmenes cúbicos, sino la estructuración de la perspectiva aérea en planos. Estos planos se superponen lisos, con ajuste rítmico y una tal austeridad, que los colores fundamentales son en las obras primerizas ocre y negros. Pues bien, en esta escuela que abandera el arte nuevo, son dos españoles los que principalmente definen sus fórmulas: Picasso y Juan Gris. En Picasso es esta una etapa solo de su arte tan multiforme y de un tan incesante sentido creacional. Es difícil buscar una constante de su personalidad en esas tan voltarias maneras, que van desde el clasicismo de Rafael a los descabezamientos de la paranoia, pasando por los delgados arlequines, las grandes mujeres mitológicas, hinchadas como velas, las abstracciones angulares y los mapas de cosas reales, pegados como mariposas. Algo, sin embargo, parece común y ello arranca de la época cubista: la supresión del ambiente.

Frente a todas las frondas de reflejos con que el impresionismo envolvía a las cosas, Picasso las concibe en helada sinopsis, en un vacío que las descarna de todo contubernio lumínico y emotivo con los seres vecinos. Quedan así sus formas reducidas a los planos delgados y recortados, a las alambrierías que mantienen en pie unos colores arcillosos. Cada ser queda cristalizado en un resumen lineal o en sus planos esenciales, repitiéndose en esta fase cubista sus facetas geométricas. Es esta una asepsia mental, que apoya sus estilizaciones en un primitivismo que ya se encuentra en la raíz de todas las culturas. No debemos olvidar que Picasso descubre e impone la admiración en esta época por las esculturas negras. Ya desde esta esquematización cubista, el arte de Picasso, a pesar de todos los tránsitos no ha podido evadirse de esta desjugada abstracción y sus líneas como incisiones aspiran con diferentes tratamientos a expresiones esenciales.

El otro español que quizá más que Picasso contribuye a imponer el credo cubista es Juan Gris. En Juan Gris se une a este

sentido desvitalizado, falto de carácter orgánico, una significación decorativa que es la que da a sus líneas una apretada arquitectura. Sus formas presentan alusiones expresivas armonizadas con el esfuerzo rítmico de la totalidad del cuadro. Y sin embargo, en este maestro la naturaleza no se vela nunca y la huella de formas reales y vivas se incrusta entre las formaciones de mental desarrollo. Su color predilecto es el azul y a las formas las divide generalmente en un diedro vigoroso de color. Este corte en dos secciones de colores contrapuestos, ha sido uno de los medios que después de él, más ha utilizado la joven pintura. Con Juan Gris entran en el arte con una substantividad no sentida hasta entonces, los objetos cotidianos en su más cruda, obtusa y cercana presencia: copas, libros, fruteros, guitarras, periódicos, todos ellos en masas simples, bicolores, en impetuosos primeros planos. Este malogrado artista siente el cubismo con trascendentalismo y su visión del mundo es perfectamente coherente y armónica, desde estas estilizaciones geométricas.

La tarea subsiguiente a la abstracta creación cubista de planos inflexibles y recortados era la de humanizar esta escuela, haciéndola apta para reflejar a la naturaleza. Dos son los artistas que llevan a término esta tarea: el francés Andre Lothe y la española María Gutiérrez Blanchard, santanderina. Ella es la que anima estos planos construyendo con ellos fisonomías y de la más honda emotividad. Los precedentes cubistas los utiliza María Blanchard para desecar a las figuras de todo lo anecdótico y construirlas con planos esenciales pero regados de sangre caliente.

Los maestros españoles del surrealismo.

Queda, por último, el actual movimiento surrealista, que sin exageración podemos decir que es una creación española desde las películas surrealistas de Luis Buñuel a las telas de Salvador Dalí. Estamos en plena eclosión del genio de este artista, genio a veces teñido de infantil satanismo. Salvador

Dalí crea un arte de tensiones impuestas por la unión de contrastes absolutos dentro de una misma unidad formal. Por un lado una algarabía de la subconsciencia, donde todos los sueños truncados y adolescentes tienen su puesto. Por otro, un material pictórico de un prieto y entero realismo, tan apurado y nítido como el de los cuatrocentistas flamencos. Unas precisiones naturalistas absolutas, pero al servicio de pesadillas y de formas en disolución. Los relojes goteantes, las rocas careadas, los trozos estrictos de realidad mezclados a formaciones monstruosas. Frente a estas apoyaturas reales, Juan Miró encarna otra dirección surrealista basada en abstracciones sin apoyos vivos. Formas planetarias, de soledad cerebral, masas de color en las que flotan esferas y rayas con una sola consecuencia estética, de buscar puras armonías cromáticas.

La escultura expresionista.

No podemos terminar estas referencias en la participación de España en el arte moderno sin aludir a una de las personalidades más geniales de nuestro siglo: al escultor Gargallo. Muerto sin haber sacado las últimas consecuencias de sus postulados artísticos, podemos decir que en la plástica sus innovaciones son parejas a las de Picasso en el cubismo y que él renueva el material escultórico, apenas alterado desde la época clásica. Gargallo inicia esta transformación radical de la escultura con dos postulados: uno de ellos de dar al volumen por sí mismo, por sus ritmos y fluencias, un valor estético. Esta dirección abstracta que pronto fué recogida con un mayor radicalismo, no es lo más importante de su personalidad que tantas veces prefiere las figuras pletóricas de vida con las epidermis hinchadas de vigor naturalista.

La otra innovación trascendental se refiere a la manera de tratar el material escultórico. Para Gargallo lo fundamental en la práctica es el claroscuro y sus efectos que hasta él se habían obtenido por volúmenes macizos; él los elabora con huecos, con

alabeos, vaciando de materia y produciendo así las sombras que exige la expresión. Inventa así esas maravillosas figuras con plancha metálica, con alambre, con un modelado, en fin, que hace surgir vibrantes y netas las líneas y los volúmenes, que tienen significación expresiva. Desaparece así de la escultura toda la ganga de materia, todas las superficies muertas y queda sólo el esguince representativo, las líneas caracterológicas, una nerviosa armazón que revela pujante la psicología y los destinos del modelo. Sus formas se hallan recortadas, contando con el vacío como elemento expresivo, torciendo la plancha de manera que sus superficies sugieran la plenitud plástica de los volúmenes. Y sobre todo, salvando y exaltando, como ya hemos dicho, todas las motivaciones expresivistas.

Como habrán podido observar ustedes, no es este un panorama exhaustivo de la influencia del arte español en el mundo moderno. Hemos querido resaltar tan sólo aquellos momentos, aquellos artistas que han representado fuerzas renovadoras en el arte de nuestros días. La genialidad española que tantas muestras de pujanza dió en los siglos pasados, continúa hoy siendo generadora de nuevos gustos y nuevas formas de expresión. A través de esta tan somera revisión de las escuelas y de los estilos de vanguardia, se advierte en nuestro arte esa tensión que ha continuado a través de toda nuestra historia: la convivencia de sus arraigos en la tradición que repite fórmulas artísticas ya agotadas, con una fuerza renovadora que determina nuevos modos del arte. Esta doble faz permitió que en el siglo xvi se estuvieran levantando casi al mismo tiempo las dos grandes catedrales góticas de Salamanca y Segovia y el monumento pos-renaciente de mayores radicalismos y de mayor posibilidad de evolución en el futuro: el Escorial. Y ahora mismo la compatibilidad en nuestra pintura de unos criterios realistas, aun octocentistas y

las más audaces revelaciones pictóricas y plásticas del espíritu moderno.

Hemos elegido este tema para la inauguración de este Curso en la Universidad de Santander, teniendo en cuenta la afluencia del alumnado extranjero. Para ninguno de ellos serán extraños los nombres aquí reseñados que abanderan la ruta del arte nuevo en todos los países. Estos nombres agrupan alrededor de España lo más despierto y sensible del arte de hoy. Y con esta lección inaugural, hemos querido interesar también a los universitarios en un mundo de formas que precisamente por su contemporaneidad parece alejado de las normales tareas docentes. Ningún marco más adecuado para ello que esta Universidad de Santander donde los estudiantes se reúnen, no con la obligatoriedad de un curso oficial, sino con la más desinteresada vocación a las tareas del espíritu.

Apropiación del futuro: revuelta estudiantil y autogestión durante el tardo-franquismo y la Transición¹

FRANCISCO FERNÁNDEZ BUEY Y JORDI MIR GARCÍA

I

“Autogestión” ha sido uno de los términos más presentes en los documentos del movimiento estudiantil en España desde finales de la década de los cincuenta hasta los inicios de la Transición. Ya en los orígenes del movimiento estudiantil antifranquista la referencia a la autogestión estuvo vinculada, aunque un tanto genéricamente, a la influencia de las tradiciones socialista y libertaria. En las agrupaciones clandestinas que organizaron las primeras protestas estudiantiles en las universidades de Madrid y Barcelona quedaba la memoria de lo que habían sido ideales y valores propios de un importante sector social de la II República y, en algunos casos, también el recuerdo de las principales experiencias autogestionarias llevadas a cabo en Aragón y Cataluña durante la Guerra Civil. No se puede decir que en los pronunciamientos estudiantiles de los años cincuenta hubiera a su vez experiencias autogestionarias propiamente dichas, sino más bien el recuerdo o la memoria de un ideal en las minorías resistentes. Lo cual se entiende con facilidad teniendo en cuenta el férreo control que en aquellos años ejercía el régimen franquista sobre la universidad y la brutalidad con que se reprimía cualquier movimiento sospechoso de disidencia.

Más adelante, ya en los últimos años de la década de los cincuenta y primeros años de la década siguiente las propuestas autogestionarias o la aspiración a la autogestión estuvieron vinculadas a algunas experiencias en curso en la Yugoslavia de Tito; experiencias que eran vistas, por una parte de los estudiantes universitarios críticos, como un modelo anticapitalista y al mismo tiempo diferenciado del socialismo existente en la Unión Soviética. Durante aquellos años se publicaron en España algunos libros sobre la experiencia autogestionaria yugoslava y varias revistas periódicas hacían habitualmente referencia a esta, cosa explicable porque la censura franquista se mostró relativamente condescendiente con una posición, la del mariscal Tito, ya claramente enfrentada a la de la Unión Soviética.

La oposición estudiantil e intelectual de entonces aprovechó esa rendija para postular un tipo de organización social del que al menos se podía hablar en público en un país cuyo régimen político denigraba diariamente el socialismo. Por otra parte, esto enlazaba bien con el intento, entonces en curso, de aprovechamiento de todas las fisuras legales existentes bajo la Dictadura y en particular con la batalla que estaban dando los obreros de la oposición organizada para acabar con el sindicalismo vertical impuesto por el régimen franquista.

Así pues, todavía en la primera mitad de la década de los sesenta con la palabra “autogestión” se solía hacer referencia a una aspiración de carácter social y democrático, a un ideal, o un modelo escasamente conocido, pero pocas veces a experiencias en curso que se estuvieran desarrollando en las universidades o en las fábricas españolas. Por razones de censura y represión, tampoco era

habitual entonces mencionar el antecedente de la autogestión republicana. De autogestión a la yugoslava podía hablarse incluso con cierta simpatía en un diario como *Pueblo*, dirigido entonces por Emilio Romero, pero la autogestión republicana en Aragón o Cataluña durante la Guerra Civil era un tema tabú, o sea, un asunto del que solo se podía hablar clandestinamente.

Es importante tener esto en cuenta a la hora de valorar el carácter más bien genérico que, bajo la dictadura de Franco, se daba en los medios de oposición a la palabra "autogestión".

II

La situación cambia sustancialmente en la segunda mitad de la década de los sesenta, primero con la creación y consolidación de los sindicatos democráticos de estudiantes y después por influencia de las corrientes marxistas, situacionistas y libertarias del mayo francés del 68. Pues a partir de entonces, y concretamente a partir de 1966, se puede hablar ya propiamente no solo de defensa ideológica de la autogestión, sino de la aparición de ciertas prácticas interesantes, sobre todo en las ciudades en las que el pronunciamiento estudiantil contó con cierta simpatía de la población.

Obviamente, el primer ejemplo de autogestión relacionado con la revuelta estudiantil fue la autoorganización. Este había sido un objetivo de los estudiantes universitarios críticos del régimen franquista desde años atrás, pues al final de la Guerra Civil el régimen franquista había impuesto el Sindicato Español Universitario (SEU), de ideología fascista, de carácter obligatorio para todos los estudiantes por el mero hecho de estar matriculados en la universidad y cuyos jefes, además, eran nombrados a dedo por los jerarcas de Movimiento Nacional.

Durante años la revuelta estudiantil universitaria había estado centrada en lograr una organización propia, libre de las ataduras fascistas, en la que los estudiantes pudieran elegir y controlar democráticamente a sus propios representantes. Hasta 1965 se había logrado elegir libremente a los delegados de centro en varias universidades, pero por encima de ellos seguía dominando la estructura del SEU impuesta y caracterizada por los nombramientos a dedo. Fue durante el curso 1965-1966 cuando se logró por primera vez, en la Universidad de Barcelona, constituir un sindicato libre y democrático, gestionado por los propios estudiantes universitarios a partir de elecciones libres autoconvocadas. Esta experiencia se extendió rápidamente a las otras universidades, primero a la Universidad de Madrid y luego a las demás.

Esta experiencia se puede considerar en tres planos distintos. En primer lugar, como autoorganización democrática de los propios estudiantes universitarios. El ejemplo tal vez más acabado de esta experiencia (por lo demás, breve, dada la represión que suscitó por parte de la Dictadura) fueron los estatutos del Sindicato Democrático de Estudiantes de la Universidad de Barcelona, discutidos en numerosas asambleas y finalmente aprobados en la asamblea constituyente celebrada el 9 de marzo de 1966.

Un segundo plano interesante de autogestión estudiantil fue la creación, en el mismo ámbito de los sindicatos democráticos, de toda una red político-cultural, lo que incluía revistas propias de los estudiantes, aulas de cultura, jornadas de renovación universitaria y propuestas de organización de contenidos y

métodos pedagógicos para la enseñanza universitaria alternativa. En este ámbito el movimiento estudiantil de oposición contó además con la colaboración activa de profesores que contribuyeron a introducir las ideas de renovación pedagógica que entonces se difundían en Europa.

Hay, finalmente, un tercer aspecto de la autogestión estudiantil que tuvo una gran importancia en aquellos años: el de la autogestión de los intereses y reivindicaciones más concretas por parte de los propios estudiantes universitarios. Esto incluía logros, que en las principales universidades españolas, llegaron a ser permanentes desde entonces: la gestión de los comedores universitarios y la gestión de las librerías universitarias (anteriormente en manos de los burócratas del SEU); la gestión de los bonos para el transporte, negociada directamente por los delegados estudiantiles con las empresas municipales correspondientes, y la gestión de las relaciones internacionales, es decir, de las relaciones con otras asociaciones de estudiantes universitarios de carácter democrático.

Esta forma de autogestionar intereses propios de los estudiantes recogía reivindicaciones ampliamente sentidas en la universidad, se hizo ya al margen del Sindicato Español Universitario, y tuvo una gran importancia a partir de 1966. Contribuyó, por una parte, a atraer a la mayoría de los estudiantes universitarios, muchos de los cuales podían no compartir la orientación política dominante en la vanguardia del movimiento, y acabó siendo, por otra parte, una escuela de formación del espíritu ciudadano y democrático entre los estudiantes en condiciones muy adversas. Vale la pena subrayar esto porque la atención que habitualmente se suele prestar a los efectos de la represión en el movimiento estudiantil ignora o hace pasar a un segundo plano las consecuencias positivas de la rebelión.

III

Desde 1968, cuando en las universidades españolas se hablaba de autogestión se hizo habitual subrayar el vínculo de la revuelta estudiantil con las reivindicaciones tradicionales del movimiento obrero, siguiendo en esto la influencia de otros movimientos estudiantiles europeos, sobre todo del que cristalizó en París entre abril y junio de ese mismo año. Pero también se tenía *in mente* la aspiración a un tipo de autonomía universitaria más específica: libre, por así decirlo, no solo de las ataduras franquistas o directamente autoritarias, sino también de los poderes económicos dominantes, de las empresas y de la burguesía tecnológica que entonces se identificaba con el Opus Dei.

Habría que decir, pues, que a partir de 1968 hubo un proceso de decantación y concreción de la noción de autogestión. Aunque no siempre se explicitara su significado, se puede deducir su sentido de algunos de los muchos documentos estudiantiles que han quedado de aquellos años, de la influencia que tuvieron algunos libros sobre autogestión traducidos a finales de esa década o comienzos de la siguiente y, aún con más precisión, de las prácticas características de aquel momento de radicalismo estudiantil cuyo ciclo aún se prolongaría, según los países, algunos años más.

En lo que hace a las influencias habría que señalar la lectura de los clásicos del consejismo y del colectivismo de los años veinte y treinta (Korsch, Gramsci, Pannekoek, el Lukács de *Historia y consciencia de clase*), recuperados, reeditados o retraducidos entonces; también de los autores freudo-marxistas; y, un

poco después, de los teóricos libertarios o anti-autoritarios de la autogestión en el ámbito de la enseñanza que, como Gérard Mendel, enlazaban esta con el psicoanálisis, la anti-psiquiatría y la idea de desescolarización. Estas lecturas sustituyeron, por lo general, a las lecturas de los teóricos de la autogestión yugoslava de las promociones anteriores.

En cuanto a las nuevas formas de actuación que entonces se impusieron en el movimiento estudiantil, hay que destacar las sentadas, los encierros, los “juicios críticos” a catedráticos y profesores habitualmente denominados “mandarines”; el uso habitual del *dazibao* en los patios y pasillos de las instalaciones, las ocupaciones de cátedras y la proliferación de comités de acción *ad hoc* en las facultades universitarias. Fuera de la universidad, en las calles, hay que destacar la actuación de comandos, las manifestaciones relámpago, la guerrilla urbana y los llamamientos al enfrentamiento directo con la policía.

En las formas y tácticas que adoptó entonces la revuelta estudiantil hubo una combinación de ideas procedentes de Nanterre, de los escritos de los estudiantes anti-autoritarios de Berlín, de las prácticas de los estudiantes californianos, del maoísmo, del guevarismo y de la revolución cultural china (vista entonces casi siempre con ojos idealizadores y no solo por la vanguardia estudiantil). Se formó así una amalgama de ideas que produjo una mezcla de marxismo crítico y anarquismo, un híbrido ideológico que, en cierto modo, ha venido caracterizando ya desde entonces a la mayoría de las revueltas estudiantiles.

Pero la afirmación de la autonomía del propio movimiento tuvo en aquellos años, y sobre todo en la universidad, un cariz muy declaradamente generacional, de autoafirmación de la juventud y de protesta contra los mayores, tanto en las aulas como en el entorno familiar. Los “juicios críticos” a los catedráticos, otra herencia del mayo francés, tenían también esta dimensión generacional que ya había proclamado antes el movimiento californiano.

En las universidades españolas con estas acciones, que se multiplicaron desde el otoño de 1968, se pretendía, por una parte, criticar los contenidos de aquellas asignaturas impartidas por catedráticos reaccionarios, conservadores o “tecnócratas” y denunciar, por otra, el carácter autoritario de la universidad burguesa. Hay que decir, con todo, que fueron aquellos estudiantes los que descubrieron que el autoritarismo no estaba solo en la ideología franquista de tales o cuales profesores sino también en la forma habitual de la relación profesor-alumno, en la forma de transmitir conocimientos.

Por debajo de los juicios críticos, de las ocupaciones y clausuras de cátedras, que se hicieron habituales en las facultades de letras y económicas sobre todo, latían, sin embargo, dos ideas no siempre coincidentes: la prolongación y radicalización de la aspiración a la autogestión de la universidad, protagonizada por los propios estudiantes, y la proclama de la destrucción de la universidad (generalmente calificada de burguesa o tecnocrática). Esta tensión se solía resolver, en los casos más lúcidos, presentando la universidad como un espacio de libertad que había que conquistar, pese a todo, en un contexto dictatorial.

El replanteamiento de la relación con los profesores fue seguramente la herencia más extendida y fértil no solo del mayo francés, sino también de la Universidad Crítica alemana y del movimiento estudiantil italiano. Pues con ello se ponía en cuestión la forma misma de la transmisión de los conocimientos en la

universidad, la didáctica y los métodos pedagógicos. De ahí salió la práctica de las “ocupaciones de cátedras” por los estudiantes, un movimiento de protesta que afectó en España no solo a profesores que se habían beneficiado de las “oposiciones patrióticas”, características del franquismo, sino a veces también a docentes conocidos por su autoritarismo o por sus ideas favorables a la tecnocracia.

IV

A diferencia de lo ocurrido en otros países, en los que la revuelta estudiantil del Sesentay ocho fue casi flor de un día o se agotó en pocos meses, España vivió desde 1971 a 1977 los más duros conflictos en las instituciones educativas y las movilizaciones más intensas en el ámbito de la enseñanza. Las protestas y movilizaciones en la universidad fueron en aumento desde 1970, año en el que se promulgó la Ley General de Educación con la intención de hacer frente a la presión social en favor de la generalización de la enseñanza en todos sus niveles.

El preámbulo de aquella ley reconocía el retraso existente en España respecto de otros países europeos. Pero este reconocimiento fue insuficiente para que el ministerio de Villar Palasí convenciera a los estudiantes de que la nueva legislación iba a cambiar la situación. De hecho, la entrada en vigor de la LGE suscitó enseguida numerosas críticas y protestas, así como manifestaciones convocadas por las organizaciones estudiantiles, sindicales y ciudadanas de la época. A la protesta estudiantil se unió pronto el nuevo movimiento de profesores universitarios de universidad y unos y otros acabaron confluyendo con maestros y profesores y estudiantes de instituto en la gran movilización de la enseñanza que se produjo en 1975, cuando la muerte del general Franco era ya inminente.

Esta protesta empezó a generalizarse desde el curso 1971-1972. Las organizaciones estudiantiles de entonces caracterizaban la política educativa del régimen como esencialmente restrictiva, tanto en lo concerniente al futuro acceso de los estudiantes a la universidad como en lo referente a las necesidades docentes. Criticaban que las leyes siguieran haciéndose sin el concurso de los sectores sociales más interesados, ignorando a las organizaciones existentes y sus reivindicaciones. A pesar de la fragmentación existente en el movimiento estudiantil a comienzos de la década de los setenta había una amplia coincidencia en la consideración de que la nueva ley tenía más de continuación que de renovación.

De la nueva ley el movimiento estudiantil de los años 1971 a 1975 criticaba principalmente: 1º) que pretendiera imponer la selectividad para entrar en la universidad; 2º) que consolidara las desigualdades sociales existentes por la vía de la separación del bachillerato y la formación profesional; 3º) que potenciara la privatización directa e indirecta de las universidades y, en ese sentido, que estableciera como criterio central el de rentabilidad capitalista en la enseñanza superior; y 4º) que pretendiera imponer en la universidad la transmisión de valores tendentes a la formación de la mentalidades tecnocráticas. Con diferencias de matiz, las organizaciones estudiantiles de esa época enmarcaban todo esto en una crítica más general al neocapitalismo de carácter consumista, perspectiva heredada, obviamente, del movimiento sesentayochista.

Poco a poco en esos años los eternos debates sobre la forma de organización del movimiento estudiantil dejaron paso a otra prioridad: la lucha contra la aplicación de la Ley General de Educación. Importantes en este sentido fueron

ya las movilizaciones de febrero de 1972 en las que por primera vez participaron masivamente, además de los estudiantes universitarios, estudiantes y docentes de la enseñanza media. A partir de ese momento, y prácticamente hasta 1975, las acciones en favor de la gratuidad de la enseñanza, contra la aplicación de las medidas de selectividad contenidas en el proyecto de reforma universitaria de 1974 y en favor del mejoramiento de la situación salarial y laboral de los enseñantes, se sucedieron en combinación con movilizaciones antirrepresivas más o menos esporádicas.

El objetivo central pasó a ser la creación de “un movimiento de la enseñanza contra la Dictadura” que agrupara en su seno no solo a estudiantes y profesores, sino también a las organizaciones vecinales de los barrios populares particularmente afectados por los déficits en el plano de la educación. Se tenía entonces la percepción de que la universidad franquista había entrado en su fase agónica y el cierre de la Universidad de Valladolid en febrero de 1975 parecía todo un símbolo: ni siquiera en la ciudad que fuera feudo del SEU podía mantener ya el régimen su hegemonía ideológica.

Por lo demás, esta circunstancia y la repercusión que tuvo la lucha contra la selectividad pusieron de manifiesto que, aun disgregado y fragmentado, el movimiento estudiantil seguía siendo potente, movido, como en las etapas anteriores, por el recurso a la solidaridad e inspirado ahora por un factor nuevo: la aparición de los primeros organismos unitarios de la oposición antifranquista. La Reunión General de Universidades (RGU), que tanto protagonismo tuvo en la convocatoria y organización de las huelgas y manifestaciones de la enseñanza en 1974 y 1975 fue, en parte, motor para la aproximación política en ámbitos extrauniversitarios y luego reflejo del ambiente político nuevo que se estaba creando en el país ante la muerte inminente del Dictador.

V

La universidad, que en la percepción de los estudiantes revolucionarios de años anteriores parecía llamada a ser la vanguardia de la oposición, que luego sería definida como “isla de libertad” en un océano sin libertades, acababa siendo, en 1975, más modestamente, “reflejo de la sociedad” que lucha contra los últimos restos del franquismo.

Los documentos de aquel movimiento que, durante el curso 1974-1975, impulsó las mayores movilizaciones del sector de la enseñanza bajo el franquismo (incluida la más larga huelga de profesores universitarios) definían al enseñante como trabajador intelectual asalariado y se mostraban a favor de una enseñanza pública, gratuita, de calidad y científica, igual para todos, sin barreras clasistas y que hiciera posible conjugar trabajo y estudio. En algunos de aquellos documentos se especificaba también que este tipo de enseñanza superior debía estar en concordancia con el desarrollo alcanzado por las fuerzas productivas en el Estado español y que los distintos colectivos que trabajaban en la institución (estudiantes, docentes, personal de la administración) debían poder manifestarse y decidir libremente sobre sus problemas respectivos.

Volvía así la recurrente idea de autogestión. Ahora no solo estudiantil. En las movilizaciones de 1975 esta idea se amplió a la reivindicación de la participación de estudiantes, profesores en precario y personal de la administración y

servicios en la gestión universitaria y en los órganos de gobierno de la universidad: en los claustros, en las juntas de facultad y escuela, en las comisiones encargadas de legislar, en las comisiones para elaborar planes de estudio, etc. Y, paradójicamente, después de años de radicalismo y fragmentación, volvía también, en 1975, la idea de construir un Sindicato Democrático de Estudiantes, libre y unitario, inspirado en la experiencia y en los manifiestos de aquel otro que por algún tiempo había logrado reunir, diez años antes, a una mayoría plural de estudiantes. Lo primero, con matices, se logró; lo segundo fracasó.

VI

Al hacer balance de estos años del movimiento estudiantil se puede entrar en la lista de fracasos y posibles desaciertos. Pero convendría atender a todo aquello a lo que contribuyó y valorar su incidencia en la evolución de la sociedad española. Los sindicatos democráticos, con la desaparición del SEU, pueden atribuirse la única destrucción de un organismo del régimen. Las repercusiones fueron más allá de los mecanismos de participación y representación. Fracturaron la universidad franquista. Se consiguió algo tan impensable unos años antes como que algunos de los representantes estudiantiles expedientados y expulsados, cumplido su castigo y una vez titulados, se reincorporaban como profesores. Eso ocurrió todavía en dictadura.

Cambiaron costumbres, formas de pensar, actitudes y valores culturales, sociales y políticos. Eso se notaría en la institución, pero también en el conjunto de la sociedad. La universidad era un centro irradiador por la influencia del conocimiento y las prácticas generadas y por el desarrollo de la vida personal y laboral del estudiantado y el profesorado. Muchas transiciones se iniciaron en las aulas, las bibliotecas, los bares o los cine-clubs. Aunque no todas llegaron al destino deseado, si atendemos a ellas entenderemos mejor la sociedad actual y nos ayudarán a continuar pensando en revueltas posibles.

Nota

1. Este artículo surge del trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación "Estudio comparativo del origen y evolución de los movimientos sociales en España (1960-1980) y de su impacto institucional en la actualidad" (Ref. FFI2009-13290) del Ministerio de Ciencia e Innovación. Para aquellas personas interesadas en la historia del movimiento universitario, de sus actuaciones, propuestas e ideas apuntamos algunas referencias que conviene tener presentes. Todavía hoy la publicación fundamental para tener acceso a parte de los documentos elaborados durante aquellos años es el primer número extraordinario que editó la revista *Materiales* en abril de 1977. Ahí están recogidos textos provenientes de los dos núcleos principales de activismo, Barcelona y Madrid. Para el caso de Barcelona, el libro de Josep Maria Colomer, *Els estudiants de Barcelona sota el franquisme*, Curial, Barcelona, 1978, continúa resultando básico. Sobre Madrid podemos consultar el de José Álvarez Cobelas, *Envenenados de cuerpo y alma. La oposición universitaria al franquismo en Madrid (1939-1970)*, Siglo XXI, Madrid, 2004. Pero la actividad se desarrolló más allá de estas dos zonas y conviene tener presentes estudios aparecidos en los últimos años: Juan Luis Rubio Mayoral, *Disciplina y rebeldía. Los estudiantes en la Universidad de Sevilla (1939-1970)*, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2005; Sergio Rodríguez Tejada, *Zonas de libertad. Dictadura franquista y movimiento estudiantil en la Universidad de Valencia*, PUV, Valencia, 2009; y Ricardo Gurriarán, *Inmunda escoria. A universidad franquista e as mobilizações estudiantís en Compostela, 1939-1968*, Vigo, Xerais, 2010. Y para profundizar en el análisis de Francisco Fernández Buey, *Por una universidad democrática. Escritos sobre la universidad y los movimientos universitarios (1965-2009)*, El Viejo Topo, Barcelona, 2009. Finalmente, aquellas personas que estén interesadas en acceder a los documentos que acompañan al texto en su versión completa pueden encontrarlos en <http://www.upf.edu/moviments>.

Documentos

01

Acuerdos de la I Reunión Coordinadora Nacional de Estudiantes, 1965. [Extracto]

02

Sindicato Democrático de Estudiantes de la Universidad de Barcelona (S.D.E.U.B.): Manifiesto "Por una universidad democrática", 1966. [Extracto]

03

"Ocupaciones, clausura de cátedras", *U.E.R. - Unión de Estudiantes Revolucionarios*, nº 2, 1968. [Extracto]

04

Comunicado de la Reunión General de Universidades, 1974.

ACUERDOS APROBADOS POR LA I REUNION COORDINADORA NACIONAL DE
ESTUDIANTES

M a n i f i e s t o

- El S.E.U., entidad no representativa, con un carácter claro de instrumento político de unos intereses, deficiente en su funcionamiento, obligatorio y rechazado en las organizaciones sindicales internacionales, no es un sindicato.
- En un proceso de toma de conciencia de este dato los estudiantes han adoptado una postura común de no reconocimiento de este organismo llamado sindicato.
- Ante los acontecimientos y sus consecuencias, las autoridades académicas y gubernativas han adoptado una política de represión de doble vertiente:
 - 1ª Calificando erróneamente de postura política las justas pretensiones de los estudiantes (de mero cariz sindical) se toman medidas de represión concretadas con expedientes académicos, detenciones, multas y violencia física, negándose a todo diálogo.
 - 2ª Considerando ineficaces las medidas anteriores, han pretendido una falsa reestructuración por medio de la promesa de la promulgación de una ley de bases, para la que sólo se ha tenido en cuenta las propuestas del S.E.U. que desde hace tiempo había muerto para los estudiantes, desdeñando así las opiniones de éstos a través de sus verdaderos representantes.
- Ante esta actitud y defraudados nuevamente por esta maniobra que pretende ahogar nuestras aspiraciones, en un momento en que esperábamos confiados la solución definitiva de nuestros problemas sindicales, nosotros representantes electos de los estudiantes, hemos sentido la necesidad de hacer conocer a la opinión pública las soluciones que propugnamos y la definitiva alternativa nacional de solución a nuestras reivindicaciones. Esta alternativa se concreta en las bases adjuntas y en un plan de acción coordinada a escala nacional.

Para todo lo cual, representantes electos que no reconocen al S.E.U. de los distritos universitarios de: Barcelona, Bilbao, Madrid, Oviedo, Salamanca, Valencia, Valladolid y Zaragoza, nos hemos reunido en Barcelona en los días 22 y 23 de marzo de 1965, y dado que los intereses de los estudiantes son comunes con diferencias únicamente de matiz y presentación, hacemos un llamamiento de solidaridad a todos los estudiantes que no han podido estar representados en esta reunión, con las conclusiones aprobadas.

-0-0-0-0-

nº 2.-

Declaración de Principios

La Universidad, como institución social, está condicionada por unos determinantes socio-económicos-políticos, pero a su vez influye en esta sociedad que le rodea. Por ello debe crearse un medio acorde con el modo de vida colectiva de hoy, que, facilitando al estudiante su plenitud tanto profesional como social, le ponga en condiciones de asumir su papel histórico de integración y proyección en esta sociedad.

Este medio es el sindicato de estudiantes, cuyas finalidades genéricas son:

- a) defensa de los derechos del estudiante y posibilitación del cumplimiento de sus deberes.
- b) promover la toma de conciencia del estudiante de estos deberes y derechos.

Consideramos derechos y deberes del estudiante:

- 1.- Unas condiciones óptimas en la enseñanza, acorde con las necesidades reales del país y a la altura del progreso científico y desarrollo pedagógico.
- 2.- Como intelectual le corresponde de un modo primordial, la búsqueda de la VERDAD y la LIBERTAD como condición esencial de esa búsqueda.

Condiciones básicas para la estructura del sindicato de estudiantes.

I.- Deberá ser democrático, entendiendo por ello la electividad de todos sus miembros en todos y cada uno de los niveles de la organización.

II.- Como consecuencia de este carácter democrático, los estudiantes y nadie más que los estudiantes, deben estructurar y renovar, en cualquier momento, su propio sindicato, elegir, exigir responsabilidad y deponer, en su caso, a sus representantes.

III.- El sindicato será único, dadas las circunstancias actuales, pero no obligatorio.

IV.- Deberá ser autónomo, es decir, independiente y libre de toda autoridad tanto académica como política.

V.- Como recursos el sindicato dispondrá de las cuotas de sus sindicatos, junto con las subvenciones estatales, que administrará por entero.

VI.- Los estudiantes deben participar a través de sus representantes sindicales en los organismos rectores y consultivos de la Universidad, así como en los poderes públicos que estén relacionados de cualquier forma con los estudiantes.

VII.- El sindicato deberá tener los medios adecuados para expresarse libremente en todo momento (mediante prensa libre etc.)

VIII.- El sindicato tendrá derecho a la HUELGA agotados los medios normales para la defensa de los intereses de sus sindicatos(así como todo tipo de protesta que crea conveniente, teniendo en cuenta las limitaciones impuestas por el bien común).

IX.- El sindicato así descrito está en la línea de los sindicatos democráticos estudiantiles de todo el mundo y de las organizaciones internacionales CIE y UIE, en las que creemos indispensable nuestra representación.

-O-O-O-O-

atraso si se le compara con otros países de su área geográfica e histórica, o con lo que ella misma había sido en un pasado no remoto. Pues la Universidad española ha sufrido, en algunos aspectos durante los últimos decenios, una involución. Algunas causas de este retroceso rebasan el ámbito universitario: se trata, ante todo, de la degradación científica, artística, literaria y universitaria causada por la guerra civil y por la supresión de las libertades políticas y civiles, mantenida hasta nuestros días. El mismo atraso de la Universidad y la sociedad españolas refuerza, por otra parte, esa tendencia emigratoria, tal como ocurre con la población obrera y campesina, y hoy la emigración universitaria es sobre todo sensible en ramas científicas de gran importancia para la cultura moderna, como la física teórica, la investigación básica matemática, las ciencias biológicas, la lingüística, etc.

También de fuera de la Universidad le llegó a ésta — igual que al resto de la enseñanza y de la producción intelectual — la imposición de modelos culturales arcaicos incompatibles con la libertad de la cultura, como la Ordenación de la enseñanza media en 1938 y de la enseñanza universitaria en 1943.

Otras causas de nuestro atraso universitario deben buscarse en la exacerbación, durante estos años, de defectos antiguos de la vida académica o en la perduración de rasgos de ésta que, justificables en su época de origen, carecen de la adecuación a la realidad. Tal es, por ejemplo, el burocratismo centralista de la política universitaria en general, y, en particular, del sistema de provisión de cátedras, el cual, mientras impide la formación de escuelas científicas y culturales, no cumple con la función de evitar la tendenciosidad. Por el contrario, las oposiciones a cátedras universitarias se han convertido durante este período en un instrumento de censura intelectual ejercida por la administración misma o a través de la estrategia del dominio de los tribunales de oposición por grupos dominantes políticamente en el Estado. También se encuentra entre estas causas de origen antiguo la precariedad del profesorado no-numerario y el predominio de formas de enseñanza que hoy ya no pueden ser sino subsidiarias, como la lección de cátedra ineficazmente impartida a centenares de alumnos a la vez.

Por último, hay un ter grupo de causas de nuestro atraso universitario que son especialmente lamentables: la destrucción inflexible de los pocos conatos de renovación que produjo la Universidad española en las primeras décadas del siglo, ejemplificables señaladamente por la Universidad Autónoma de Barcelona y por algunas iniciativas de Madrid, que por aquellos mismos años, dejaron huella en la historia de la cultura española. Nada semejante ha podido renacer tras la fachada de algunas instituciones burocráticas que intentan en vano continuar por aquel camino, sino el espíritu de libertad que la abrió.

2. La acumulación de todos estos males hace inviable la Universidad española. Los propios causantes de su crisis se encuentran hoy ante la necesidad de superar la superación abierta entre esta Universidad, anacrónica a causa de su inicial inspiración política, y el desarrollo de las fuerzas económicas en la sociedad española como en todo el mundo.

3. Ha sido la resuelta actitud de los estudiantes y de los profesores más conscientes lo que ha obligado a la actual Administración a intentar salir del movillismo y de la ausencia de concepciones positivas que la han caracterizado durante tantos años. Las acciones de los estudiantes españoles, especialmente a partir de los acontecimientos del año 1956 en Madrid y de 1957 en Barcelona, son el punto de arranque para una renovación de la vida universitaria española. Es necesario tenerlo presente para entender que sólo el esfuerzo sin reservas, resueltamente orientado a luchar contra las causas de la actual situación, puede abrir camino a soluciones verdaderas.

II. La actual política universitaria de la Administración.

1. La Universidad española se encuentra hoy en una encrucijada, ante dos posibles caminos que emprender para dar respuesta a la incitación que, en su atraso, recibe de la vida real de la sociedad. X

Uno es el camino que señalan las recientes disposiciones administrativas: este camino quiere llevar a una institución de puro rendimiento técnico, indigno del hombre de Universidad al perder todo horizonte cultural, moral, ideal y político. Se trata de una institución en la cual el profesorado en general y la autoridad académica en particular — pues las dignidades académicas, consumándose el proceso ya en curso, quedarían definitivamente rebajadas a la categoría de autoridades —, en vez de componer con los estudiantes una Universidad, se convierten en represores de éstos, para evitar que ecuaje en la Universidad la semilla social que cada promoción de estudiantes trae consigo a las aulas. Las medidas actualmente aplicadas a la Universidad tienden a hacer de ella una mera fábrica de especialistas que posibiliten mecánicamente el funcionamiento de la economía y la satisfacción de las necesidades técnico-educativas y administrativas que aquél suscita. Ya hoy se intenta extirpar de la Universidad todo lo que, por el esfuerzo de estudiantes y profesores, le queda aún de formación abierta y desinteresada: se intenta arrebatar a los organismos estudiantiles sus funciones culturales, para convertirlos en meras agencias de negociación de horarios, regulaciones de examen y otras cuestiones técnicas; se expulsa de la Universidad cuando se puede, se perigue y calumnia en todo caso, a los profesores que no se resignan a esa burocrática condición de libertad. Y se completa el envilecimiento de la Universidad con la oferta de mejoras económicas a quienes aceptan ese

estado de cosas y esa perspectiva. Mas a dichas mejoras tiene derecho, desde hace muchos años, el profesorado universitario, cuyo trabajo se paga irrisoriamente o no se paga en absoluto.

2. Subyace a la vía tecnocrática impuesta a la Universidad el principio de que es posible dirigir una sociedad moderna, o en vías de serlo, mediante un dispositivo de gestión técnica dominado desde arriba sin la intervención del pueblo gobernado. Ese principio orienta el intento de conseguir que el proceso técnico — aceptado, al cabo de decenios de anquilosado tradicionalismo, su inevitabilidad — no vaya acompañado por el correspondiente progreso social. Ese plan debe concluir con un fracaso, porque las fuerzas que mueven el progreso técnico son en última instancia fuerzas sociales y sólo pueden ser duramente activas si cuentan con las formas de organización social que les corresponden. En esta consideración se basa la otra perspectiva, el camino por el cual la Universidad española puede superar la crisis.

III. La perspectiva democrática de la Universidad.

1. Este segundo camino es el de la Reforma Democrática de la Universidad, y constituye, en el ámbito académico, la única posibilidad de que el progreso técnico sea también progreso social, así como, a la larga, la única posibilidad del progreso técnico mismo.

Ninguna reforma universitaria puede realizarse con eficacia duradera si no intervienen decisivamente en su elaboración los más directamente afectados por ella, los estudiantes universitarios, y quienes tienen que aportar medios para realizarla, o sea, la sociedad en general. Ni los universitarios españoles ni la sociedad española han podido intervenir adecuadamente en la elaboración de las reformas decididas por la administración actual, ya por el simple hecho de que no existe en nuestro país ninguna representación auténtica de los ciudadanos.

En esa circunstancia, se pone de manifiesto la vinculación de los problemas universitarios con los de la sociedad en general. El movimiento universitario democrático no puede proponerse abarcar íntegramente estos últimos. Pero puede señalar cuáles son, en su propio terreno, los cambios necesarios para que la Universidad pueda contribuir a la solución de aquellos problemas sociales.

2. Es ante todo necesario un cambio en la concepción de la enseñanza superior. Éste debe dejar de ser un privilegio reservado a las clases económicamente altas y sobre el cual se funda, además, un segundo privilegio, el de reservar a sus miembros, único sector de la población que consigue normalmente títulos académicos, importantes funciones de gestión social.

La necesidad de este cambio no obedece sólo a motivos de justicia, los cuales son evidentes. Ocurre, además, que en una sociedad moderna aumenta constantemente el número de funciones para el desempeño de las cuales es necesaria una alta calificación cultural de numerosos individuos.

Esta necesidad no podrá satisfacerse con la actual concepción de la Universidad de España.

Las primeras medidas que deben tomarse para promover este cambio son: un gran aumento del número de plazas de la enseñanza superior y la destrucción de las barreras clasistas, manifestadas ya en la enseñanza media, que funcionan hoy como irracionales criterios de selección de la juventud española.

3. Junto con la concepción básica de la enseñanza universitaria debe cambiar su contenido y la organización del mismo. La Universidad tiene que abandonar la estimación de las materias por su dignidad tradicional y pasar a valorarlas por su validez para dominar intelectualmente la realidad. Al mismo tiempo, debe admitir una amplia variedad de los diversos centros de enseñanza superior ya en cuanto a su organización.

En esa necesaria variedad hay que respetar el pluralismo cultural y lingüístico del país. La sociedad española es multinacional. La universidad española tiene que dejar de ser, como es hoy, un instrumento de opresión de varias culturas nacionales. Estas deben contar con las universidades como centros de consolidación y despliegue de su peculiaridad.

En este punto se incluye también el problema de las relaciones entre la investigación y la enseñanza. La Universidad puede desempeñar hoy su papel si no interviene con gran peso la investigación pura y aplicada.

4. El frecuente cambio en el ejercicio de las funciones sociales, técnicas, empezando por el trabajo del obrero industrial, no es un rasgo típico del presente. También lo es la especialización de los conocimientos. Ambos juntos forman una pareja que va a determinar los problemas de la enseñanza en un futuro no lejano. La única respuesta adecuada a ese problema reside en conseguir una formación intelectual muy amplia de los jóvenes. El cambio aquí necesario consiste en romper con la tradición de una Universidad limitada a facilitar títulos de especialización.

En este punto se hace muy visible el carácter nocivo, agravador de problemas, que tiene el modelo de institución burocrático subyacente a las actuales intervenciones de la

Administración de la Universidad. La Administración está precisamente tendiendo a fraccionar la Universidad en compartimientos profesionales, dividiendo a los estudiantes y enfrentándolos a los profesores. La comunicación más intensa posible entre los diversos sectores de la Universidad es, sin embargo, la base para el desarrollo de una mentalidad ágil capaz de hacer frente a las exigencias de la realidad moderna.

La convivencia universitaria no debe concebirse como una simple coincidencia determinada por la necesidad de obtener títulos de especialización: el universitario, estudiante o profesor, no debe verse obligado a dejar parte de su humanidad fuera de las Facultades. Por eso también, no sólo por las razones antes dichas, todas las implicaciones culturales, sociales, ideales y políticas de saber y de la educación son tan universitarias como los temarios de examen.

5. A la finalidad de una vida universitaria así concebida, adecuada a las necesidades hoy reales y al respeto del individuo, pueden servir procedimientos didácticos como los cursos para estudiantes de todas las facultades, los institutos interdisciplinarios, etc. Pero, teniendo en cuenta las circunstancias actuales, el camino empieza por la supresión de la censura que pesa sobre las actividades culturales de los estudiantes: conferencias, círculos de estudio, seminarios espontáneos (no incluidos en los programas de ninguna asignatura), sesiones y actividades artísticas, publicaciones y, en general, reuniones de trato libre y democrático. En el curso de los últimos años los estudiantes españoles han conseguido crear numerosas formas de auténtica vida universitaria que hoy están en peligro, pero que deben considerarse como una prometedora base de partida para llegar a una Universidad satisfactoria desde el punto de vista de la formación multilateral de las universidades.

IV. La libertad universitaria.

1. La forma democrática de la Universidad no impone necesariamente una solución única al problema de las relaciones entre esta institución y el Estado. Pues no es obligado admitir que el único ente público propietario de universidades haya de ser el Estado. Éstas son cuestiones técnicas jurídicas, cuyas diversas soluciones pueden ser todas o varias compatibles con una Universidad democrática. Única exigencia de ésta es que ningún centro universitario sea dominio de un grupo político, religioso o ideológico en general. Los centros culturales de esta naturaleza pueden ser convenientes para una vida intelectual diversificada y rica, pero no pueden considerarse instituciones directamente al servicio de la sociedad, como debe ser la Universidad: esos centros sirven directamente al centro que los posee o domina, y sólo a través de él pueden servir a la sociedad.

2. a) **Carácter democrático y representativo de los órganos académicos.**—Todas las dignidades académicas y todos los órganos de gobierno de la Universidad deben ser elegidos por el profesorado y los estudiantes. La composición del electorado puede variar en cada caso. Para cargos responsables de la ejecución de la política universitaria como es, señaladamente, el de rector, ha de contarse con un amplio cuerpo electoral basado en el principio de la representación igual de los distintos estamentos universitarios. Sólo así puede terminarse definitivamente con la actual situación antinatural de unos rectores que rigen contra los estudiantes y gran parte del profesorado.

Ningún cargo universitario debe ser cubierto por tiempo indeterminado. La Administración no debe tener facultad alguna de voto sobre los elegidos.

Los órganos colectivos de gestión, como las Juntas de Facultad y el Claustro General, deben disponer de facultades decisorias. Ante esos organismos deben ser responsables los dignatarios por ellos elegidos. La participación estudiantil en esos órganos debe establecerse siempre sobre la base de la igualdad de representación con los demás estamentos universitarios.

b) **Libertad de enseñanza.**—Durante los últimos decenios la libertad de enseñanza ha sido coartada en la Universidad española por tres procedimientos: la implantación coactiva de una ideología oficial; el dominio de los tribunales de oposición a cátedras por poder político, y las medidas disciplinarias. El primero de estos tres procedimientos ha ido perdiendo eficiencia. Los otros dos siguen siendo sustancialmente tan implacables como en los tiempos de la postguerra. Por tanto, la reforma democrática de la Universidad exige la liquidación de estos instrumentos de opresión de la libertad de enseñanza. La desaparición de la ideología estatal y la supresión de los estatutos disciplinarios tiránicos pueden conseguirse por meras disposiciones legales, pues ni la una ni los otros tienen arraigo en los medios universitarios. En cuanto al obstáculo puesto a la libertad de enseñanza por el actual sistema de provisión de cátedras vitalicias, parece que en este sentido urge eliminar la posibilidad de discriminación política e ideológica en el acceso a la enseñanza. Entre las varias medidas eficaces que para ello pueden arbitrase a título provisional, se encuentran la descentralización de las oposiciones, hoy a cargo de tribunales fácilmente manipulables y el recurso para mantener alejadas de las mismas a figuras destacadas de la vida científica y cultural, actualmente ausentes de la Universidad.

c) **Libertad de investigación.**—A causa de la caducidad de la ideología oficial, la investigación es hoy frecuentemente libre en la práctica de la Universidad. Sin embargo, la reforma democrática de la misma exige la implantación explícita de esa libertad y la eliminación de las barreras que se oponen a ella, especialmente a través de la concesión

de fondos y becas para la investigación. Los cheques, siempre posibles, entre el ejercicio de la libertad de investigación y las necesidades de programar esta, deben olvidarse o paliarse a través de la participación de la Universidad en la elaboración de la política científica (teórica y aplicada) nacional.

d) **Libertad de expresión.**— Las libertades de enseñanza o investigación son sólo una parte de la libertad intelectual de la Universidad. Esta incluye, además, la libertad de palabra en el recinto académico y la libertad de la Prensa Universitaria, estudiantil o no, así como la libertad en el uso de cualquier otro medio de comunicación de las actividades culturales en general del profesorado y los estudiantes.

c) **Libertad de asociación.**— La libertad de asociación es la única garantía del ejercicio de las demás libertades, e implica la de reunión. La larga lucha de los estudiantes por conseguirla, y los esfuerzos de sectores del profesorado en el mismo sentido, tienen que culminar en su completa implantación. A falta de ella, cualquier otra libertad que se consiga quedará sin consolidar, a merced de las intervenciones autoritarias de la administración.

V. Hacia una Universidad democrática.

Gracias al continuado esfuerzo de los estudiantes, la Universidad española se encuentra hoy en una etapa de transición que contiene gérmenes de la futura institución democrática. En esta fase transitoria, el movimiento democrático universitario se propone, como finalidad principal, la consolidación institucional de los organismos estudiantiles representativos, su ulterior desarrollo y la integración de los demás estamentos universitarios en la tarea de promover una Universidad Democrática. Medidas prácticas a tomar con este fin son:

a) Crear y consolidar donde ya existen organismos universitarios democráticos, e impedir que se les despoje de las funciones y las prerrogativas que les compite por su auténtica representatividad.

b) Constituir comisiones mixtas de profesores y estudiantes para la elaboración detallada de la Reforma Democrática de la Universidad.

c) Celebrar el Congreso Nacional de Estudiantes a que aspiran éstos desde hace años.

d) Programar un Congreso Nacional Universitario, con representantes auténticos de todos los estamentos de la Universidad.

Los principios contenidos en este manifiesto no constituyen más que la inspiración inicial de una Reforma Democrática de la Universidad. No son en sí mismos soluciones técnicas a problemas técnicos. Pero la auténtica resolución de éstos en el marco de una vida social adecuada para hombres contemporáneos no puede prescindir de esta aspiración mínima. Con ella, la Universidad española debe evitar su conversión definitiva en un aparato oprimido que oprime a su vez las conciencias y emprender el camino que le permita llegar a ser el más alto reflejo de un pueblo tan plural como es el nuestro. La Universidad debe tomar en sus manos la causa de la libertad de la cultura e insertarla en el amplio horizonte de la lucha por la libertad en la Sociedad española.



(octubre de 1968)

OCUPACIONES, CLAUSURA DE CATEDRAS

¿Por qué? En un primer momento, la decisión de los estudiantes de clausurar una cátedra es la respuesta concreta a una situación concreta, considerada como intolerable, por el carácter provocador del personaje titular de la cátedra, por el funcionamiento de ésta, etcétera.

En segundo lugar, la clausura de una cátedra es un objetivo revolucionario en cuanto tiende a paralizar el funcionamiento de una institución opresiva —la Universidad— rompiendo uno de sus órganos de control —la cátedra—. La clausura de una cátedra, en la medida que impide el normal funcionamiento de esta institución, es un paso adelante en la lucha contra el Estado.

Por otra parte, la ocupación de cátedras es un objetivo inmediato para los estudiantes que reaccionan ante la Universidad actual. Los estudiantes, movilizados por la protesta, decidiendo ocupar una o varias cátedras, dan una salida positiva y concreta a esta protesta, evitando que quede limitada al mero testimonio. Además, la ocupación permite progresar en la organización: la creación de comités de ocupación permite salir del anonimato individual y convertirse en actores responsables a centenares de estudiantes dispuestos a participar en el movimiento.

Finalmente, la ocupación de una cátedra SIGNIFICA CONQUISTAR UN PEDAZO DE LIBERTAD EN LA UNIVERSIDAD, un espacio en el cual se pueden libremente discutir todas las cuestiones —profesionales, culturales, políticas, etc.—, que interesan a los estudiantes. Una base desde la cual proseguir el movimiento, ampliarlo a toda la Universidad, a toda la ciudad.

¿Cómo? La decisión de clausurar una cátedra es posterior a la existencia de un ambiente de protesta contra algunas de ellas que resultan particularmente escandalosas, es posterior también a la constatación de que muchos estudiantes tienen una conciencia clara de que esta ocupación no es sino el primer eslabón de un combate a llevar contra toda la Universidad actual —puesto que NO ES CASUAL QUE HAYA TANTAS Y TANTAS CATEDRAS INSOPOR-

TABLES— contra todo el sistema social que produce y sostiene esta Universidad.

Es importante, escoger una cátedra «importante», es decir de una asignatura no accesoria, con una clase a la que normalmente asisten muchos alumnos. El escoger una cátedra determinada no quiere decir olvidar las otras. Paralelamente a la ocupación de la primera se desarrolla agitación en las otras, interrumpiendo a los profesores cada vez que dicen tonterías, abriendo discusión en las clases sin aceptar ningún tipo de autoritarismo, obligando a los catedráticos a definirse respecto del movimiento universitario. Es necesario que se comprenda que no se combate a un catedrático aislado, sino al funcionamiento y objetivos de la Universidad actual. La clausura y ocupación de una cátedra es también una cuestión técnica que hay que solventar. Los días anteriores a la ocupación debe desarrollarse una intensa campaña de propaganda —murales, informaciones a todos los cursos y en las demás facultades, etc.— explicando quién es el catedrático al que se expulsa y el porqué los estudiantes no podemos admitir la Universidad de nuestros días. El día de la ocupación se debe contar con la presencia masiva de los estudiantes, deben haber piquetes preparados para defender la ocupación, deben de tenerse respuestas tajantes para las clásicas objeciones conformistas («queremos estudiar tranquilos, queremos aprobar y nada más»... pero, ¿está tranquilo este país, el mundo?... y ¿aprobar para qué, para vivir de qué forma?...).

Por último, cuando se decide ocupar una cátedra hay que tener preparado un programa de acción a desarrollar en la cátedra ocupada. La ocupación no tiene por objetivo lograr que determinada asignatura se «explique» mejor. Esto al introducir una mejora parcial en la Universidad actual no haría sino facilitar su funcionamiento, integrando al movimiento universitario en el sistema. **UNA CATEDRA OCUPADA ES UNA «ZONA LIBERADA»** desde donde proseguir la acción.

Se han reunido estudiantes de las Universidades de Barcelona (Autónoma, Central, Politécnica), Bilbao, Granada, Madrid (Autónoma, Complutense y Politécnica), Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza; de las delegaciones universitarias de Lérida, Málaga, Palma de Mallorca, San Sebastián y Santander, y del colegio universitario de Gerona, constituyéndose en Reunión General de Universidades.

En ella hubo distintos niveles de representatividad, desde representantes estudiantiles elegidos en asambleas, hasta organizaciones unitarias del movimiento estudiantil. Alguna delegación acudió como observador. Realizada la discusión se aprobó el siguiente comunicado:

COMUNICADO DE LA REUNION GENERAL DE UNIVERSIDADES

Se ha celebrado la reunión en el marco de una situación política realmente importante. Las últimas actuaciones del Gobierno Arias, desde el asesinato de Salvador Puig hasta las subidas de precios, ponen aún más, si cabe, a la orden del día el problema de la liquidación de la Dictadura y de la conquista de las libertades políticas. Tarea fundamental a plantearse desde la Universidad.

Sin duda alguna, el problema de la Universidad y de la enseñanza en general, adquiere, día a día mayor importancia. Hoy, la problemática de la enseñanza se nos plantea como cuestión social

de primera magnitud y como punto de referencia y definición, para todas las fuerzas y sectores interesados en hallar una salida acorde a las necesidades del pueblo y del país.

En este contexto pasamos a analizar la actual situación en la Universidad, con la intención de trazar una perspectiva de lucha. Tiene lugar esta R.G.U. en un momento de luchas concretas en muchos distritos, contra la política educativa ministerial, contra algunos aspectos de la selectividad, de la degradación de la enseñanza, de la represión y tras una movilización general en repulsa al asesinato de Puig Antich,

importante paso adelante para el movimiento estudiantil en muchos distritos. Cabe, así mismo, destacar el incremento reciente de movilización en muchos sectores de la enseñanza, especialmente Magisterio y Enseñanza Media.

Tiene, pues, especial importancia esta R.G.U., como instrumento de coordinación e iniciativa.

La situación señalada requiere y hace acuciente que el movimiento estudiantil se dote de una clara perspectiva de avance. Perspectiva que le permita imponer sus propias soluciones, situarse en terreno más favorable posible para crecer y desarrollarse, incidiendo mejor en la situación política del país. Se trata, en definitiva, de que el movimiento estudiantil pase a ser un movimiento ofensivo, vanguardia en la lucha por la solución de la problemática de la educación, capacitado para obtener victorias y atraerse alia-

dos. Un movimiento, en suma, capaz de plantearse la lucha contra la Dictadura a partir de su problemática específica.

¿Cómo se concreta esta realidad? Hoy, ya han aparecido, en los diversos distritos, un conjunto de objetivos que, sin duda, pueden constituir un programa mínimo de todos los estudiantes; y, más aún, la base de lo que éstos planteamos a todo el país, como vía de avance y solución para el problema de la Universidad.

En primer lugar nos encontramos con las últimas medidas ministeriales. Estas no significan alternativa alguna a la Ley General de Educación, que ya desde su presentación a las Cortes el 14 de febrero de 1972, fue mayoritariamente repudiada, sino que es su concreción en los aspectos más clasistas y antipopulares despojándola a la vez de toda su demagógica presentación.

El nuevo proyecto sobre la selectividad, según el cual todo el coste de la enseñanza recaería sobre los estudiantes, es un claro ataque a éstos y al pueblo en general; tiende a impedir su acceso a la enseñanza y a la cultura, hecho que no oculta la demagogia sobre la "igualdad de oportunidades". Tratan de reestructurar a fondo la política educativa introduciendo nuevas medidas: nuevas barreras selectivas en el Bachillerato, selectividad en los primeros cursos, imposición de planes de estudios, falta de acceso directo de los estudiantes de Magisterio al cuerpo de EGB; dejando pendientes problemas como la gratuidad de la enseñanza general básica, la degradación de la enseñanza, la problemática laboral de los enseñantes y un largo etcétera.

No a la selectividad y retirada inmediata del proyecto de Ley son exigencias unánimes. Liga
do a ellas, la inmediata provisionalidad de
los planes de estudio y la formación de comi-
siones mixtas de estudiantes y profesores pa-
ra elaborar una alternativa a los mismos.



En cada lucha, en cada planteamiento de carácter reivindicativo, aparece hoy con fuerza la exigencia, la necesidad de auténtica y real Autonomía y Gestión democrática de la Universidad; luchando, ya hoy, por imponer una intervención en Jun
tas, Claustros y otros órganos de fun-
cionamiento y gestión de los centros. Au-
tonomía y gestión son, indudablemente,
cuestiones básicas, elementales y previas
a la solución de los problemas de fondo
que hoy aquejan a la institución univer-
sitaria.

A todo esto hay que añadir las cuestiones que la pervivencia de un régimen fascista nos impone. Este es un terreno de lucha fundamental y cotidiano, de exigencia constante. Oponerse
a las sanciones, expedientes, detenciones y a
los cierres de las universidades. Exigir la
retirada de la policía de los centros de estu-
dio. Por este camino tiene que avanzar el movimiento, en torno a estos objetivos tiene que conquistar el mayor número de aliados posibles.



Plantear, finalmente, la exigencia de una amplia amnistía universitaria y la conquista de las libertades democráticas en la Universidad, imponiendo ya hoy, el levantamiento de sanciones, el derecho a asamblea, la libertad de expresión, la in
munidad de los representantes, etc.

Esta es la plasmación en nuestro terreno concreto de la aspiración general de todo nuestro pueblo.

Conjunto de puntos que señalen el camino por el que avanzar; solución mínima, urgente, indispensable a la situación creada en la Universidad.

La R.G.U. propone a todos los estudiantes la discusión de estos puntos programáticos y su proyección fuera de la Universidad. Que todos los estudiantes los discutan y se organicen en torno a la lucha por los mismos; entendiendo que sólo la participación de todos los estudiantes organizados de la forma más democrática y representativa posible puede ser garantía de triunfo y perspectiva de avance.

A su vez la R.G.U. propone la discusión y aprobación del lanzamiento de una ofensiva contra el Proyecto de Ley de Selectividad, ofensiva en la que tendrían que

participar todos los sectores directamente afectados y en el marco de la cual tuviera lugar la huelga general de la enseñanza.

Llamamos a todos los estudiantes, a todos los sectores de la enseñanza a emplazar públicamente al Ministerio para el día 8 de Mayo en torno a la retirada del proyecto de Ley; planteando en caso negativo la huelga para el día 9 de Mayo.

Proponemos también una semana de discusión en todas las universidades de los problemas aquí planteados; una semana de auténtico debate en torno al problema de la selectividad, del papel de la Universidad, de los problemas de la enseñanza, de la realidad, objetivos y proyección social del movimiento estudiantil. Entendiéndola como una forma de clarificar las cuestiones hasta aquí planteadas y de preparar y organizar entre todos los estudiantes la huelga general de la enseñanza.

Por un movimiento estudiantil a la ofensiva
SEMANA DE DEBATE DEL 1 AL 8 DE MAYO

DIA 9 DE MAYO: HUELGA GENERAL DE LA ENSEÑANZA
por la retirada del proyecto de ley de selectividad
APERTURA DE UN DEBATE PUBLICO EN TORNO AL PROBLEMA DE LA SELECTIVIDAD

REUNION GENERAL DE UNIVERSIDADES

12, 13, 14 de abril

Hay que hacer constar que este comunicado no ha sido suscrito por las delegaciones de San Sebastián y Bilbao, y un miembro de la de Valencia; comprometiéndose, sin embargo, a apoyar e impulsar la huelga general de la enseñanza del día 9 de Mayo.

Construyendo la democracia: el papel de las "alternativas pedagógicas"

MANUEL LEDESMA REYES Y JAVIER MARRERO ACOSTA

En el presente artículo nos proponemos hacer un breve recopilatorio de las "alternativas pedagógicas" que han surgido en el Estado español durante la última etapa democrática. Estas alternativas se han desarrollado a través de la escolarización y de la aplicación de prácticas pedagógicas renovadoras que la enseñanza oficial no ha sido capaz de ofrecer de manera extensiva. Algunas de estas prácticas, realmente pocas, se han forjado en las grietas del sistema y otras se han realizado en los márgenes del mismo; unas se han llevado a cabo con el apoyo de fondos públicos y otras se han tenido que financiar con la aportación íntegra de las familias. Son múltiples las experiencias realizadas y aunque por razones de espacio no las podemos detallar todas, nos adentraremos en el análisis de alguna de ellas buscando la representatividad de modelos y no tanto –aunque en algún caso fuere así– la trascendencia de las mismas.

Luces y sombras de la educación pública en el Estado español en la etapa democrática

Los cambios educativos experimentados en este país desde la Constitución de 1978 han sido decisivos en la transformación de muchos aspectos de la sociedad española. Estos cambios han afectado al conjunto del sistema educativo, desde su misma estructura a sus propias instituciones, desde las formas de gobierno de las mismas hasta sus principios educativos, desde el currículum formativo hasta la formación del profesorado. En mayor o menor medida todo ha cambiado y es un hecho objetivable que el Estado español cuenta con un modelo educativo asimilable al conjunto de países de la Unión Europea. Ello no significa que se haya alcanzado la excelencia educativa porque, en efecto, el sistema educativo sufre problemas estructurales derivados de la larga duración del régimen franquista y también como consecuencia de los errores cometidos por las políticas educativas liberales, neoliberales o socialdemócratas puestas en práctica durante la democracia. Ahora bien, entre un periodo y otro no hay comparación posible, en términos de logros educativos, para la mayoría de la ciudadanía.

¿Cuáles han sido los cambios más significativos que se han producido en esta etapa democrática? El más destacado ha sido el decidido intento por modernizar la nación a través de la extensión y duración de la escolarización obligatoria, lo que ha supuesto un notable avance en la democratización del acceso a la educación (Viñao, 2004; Gimeno Sacristán, 2002). Se ha producido una modificación de la estructura del sistema educativo más acorde con la práctica y el pensamiento educativo europeo. Se ha intentado recuperar –aunque parcial y puntualmente– la tradición pedagógica progresista republicana de los años treinta con raíces institucionistas e influencias de la Escuela Nueva. Se ha

aumentado el número de docentes de la enseñanza no universitaria y se ha sustituido progresivamente el modelo de formación del profesorado de enseñanza primaria y de secundaria. Se han diversificado las orientaciones, los métodos y las investigaciones pedagógicas aunque bien es cierto que han terminado adoptando un sesgo excesivamente psicologista (Varela, 1991). Se han creado espacios de participación democrática en los centros educativos para padres, madres, alumnado y profesorado. Se han incorporado masivamente las mujeres al sistema educativo, siendo hoy mayoría en el bachillerato y en la universidad. Se han publicado innumerables obras y revistas de corte pedagógico que han servido de vías de transmisión de ideas y experiencias pedagógicas entre el profesorado. Son pruebas de que el cambio experimentado no ha sido menor.

No nos resistimos a señalar que la “modélica” Transición española olvidó entre otras cosas un legado pedagógico de enorme relevancia que se fue gestando en el último cuarto del siglo XIX y primer tercio del siglo XX, y que durante el primer bienio de la II República se intentó poner en marcha en este país. A pesar de la existencia de una experiencia pedagógica clandestina durante el franquismo, vinculada al pasado educativo republicano, tanto la Constitución española como el desarrollo legislativo posterior dejaron a un lado referentes esenciales de lo mejor de la tradición pedagógica progresista en España: la escuela unificada o el laicismo, por poner dos ejemplos de lo que llamaríamos rasgos distintivos de una “alternativa pedagógica”. Lo más grave fue que los poderes públicos, que contaban en muchas regiones con movimientos organizados de enseñantes que estaban intentando –sabiéndolo o no– poner en práctica las experiencias pedagógicas provenientes de la ILE y de la Escuela Nueva, no supieron y/o no quisieron aprovechar aquella experiencia. No negamos con ello avances indudables en el ámbito educativo con la Constitución de 1978 como la inclusión de la libertad de cátedra, el derecho de todos a la educación y otros logros ya mencionados, sin embargo, a nuestro entender, hoy pesan como una losa dos decisiones constitucionales recogidas en torno al artículo 27: el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa que esté de acuerdo con sus convicciones –véase el desarrollo del precepto constitucional en los acuerdos con el Vaticano de 1979–; y el derecho de los centros docentes privados a recibir ayudas de los poderes públicos.

En la actualidad los herederos de aquel legado pedagógico republicano promueven, desde distintos ámbitos, lo que llamamos “alternativas pedagógicas” y si, inicialmente, participaron con los poderes públicos –léase la primera y segunda legislatura socialista– en la configuración de la reforma del sistema educativo, con el paso del tiempo han quedado prácticamente desplazados a los márgenes del sistema. Este es el caso de los MRPs que hoy comparten, con otras experiencias pedagógicas de diferente naturaleza pero vinculadas a lo que podríamos llamar la pedagogía progresista, el proyecto educativo de las alternativas al sistema educativo. El mapa de estas experiencias es de difícil delimitación porque en algunos casos surgen de manera organizada en movimientos sociales de arraigo histórico y de raíces identitarias, pero en otros casos aparecen por razones más espontáneas y casuales. Es imposible abordar todas estas experiencias pero si elegimos como muestra modelos diferentes al final nos haremos una idea de la naturaleza de estas “alternativas pedagógicas”.

Alternativas pedagógicas

Con el término “alternativas pedagógicas” nos estamos refiriendo –siguiendo la perspectiva gramsciana– a la misión político-pedagógica de los intelectuales frente a la hegemonía social y las posibilidades que deben generar para el progreso intelectual de la ciudadanía. “Alternativas pedagógicas” debería ser entendida como la construcción de una escuela democrática en el marco de un sistema educativo capitalista, sobre todo porque pudiera proporcionar una elevación cultural y unos mecanismos de conciencia democrática a los grupos sociales que se oponen al modelo de relaciones productivas, sociales y culturales del grupo dominante. Gramsci pondría los cimientos para la construcción de las “alternativas” vistas, fundamentalmente, como una gama de posibilidades, y no tanto como un paradigma, en relación con el problema de la hegemonía política y social (Puiggrós y Gómez, 1994).

Contamos con múltiples ejemplos en la historia de la educación contemporánea que, bien desde la perspectiva de los educadores y/o de los educandos, desde las metodologías y de los objetivos planteados, o desde las mismas posiciones ideológico-pedagógicas, demuestran la existencia de alguna alternativa al modelo educativo oficial. Desde una perspectiva metodológica el movimiento de la Escuela Nueva venía a representar una alternativa a los Sistemas Nacionales de Educación desde el último cuarto del siglo XIX hasta los años 50 del siglo XX. También desde mediados del siglo XIX encontramos, desde la perspectiva del “sujeto pedagógico” al que iban dirigidas las políticas educativas, propuestas alternativas que finalmente culminaron en la Pedagogía Socialista, exitosa en la extensión y universalización de la educación pero un fracaso –en no pocas ocasiones– en su desarrollo interno. Asimismo, en determinados momentos del XX han surgido corrientes educativas que tenían un elemento común que fue el hacer de la libertad el eje conductor de sus reflexiones teóricas y de su praxis institucional.¹

Todos estos movimientos impregnarán las “alternativas pedagógicas” en España desde el siglo XIX, a través de intelectuales que se acercaron a los países europeos a conocer las experiencias educativas que se estaban desarrollando. Desde la Junta de Ampliación de Estudios hasta el trabajo desarrollado por Lorenzo Luzuriaga y su *Revista de Pedagogía*, las ideas renovadoras en el campo educativo circularon con cierta fluidez en todo el territorio nacional. Ese conocimiento que quedó arrinconado durante la dictadura franquista se empezó a recuperar en la década de los años 70 y su influencia en el periodo democrático será muy significativa.

Alternativas educativas en España en el periodo democrático

Unos años antes de la aprobación de la Constitución española y ya en pleno periodo democrático, se han venido desarrollando en el Estado español un conjunto de experiencias educativas que reúnen algunos de los requisitos que hemos establecido para denominarse “alternativas pedagógicas”. Desde los Movimientos de Renovación Pedagógica hasta el Proyecto Atlántida nos encontramos un buen número de experiencias que tratan de consolidar una alternativa

de escolarización y de renovación pedagógica a lo largo y ancho de la geografía del país. Ahí tenemos a las Escuelas Waldorf, a las Els Donyets, al Colegio Libre Siglo XXI, a la Escuela Libre Paideia, Escuela El Roure, Colegio Público Trabenco, Ambiente de aprendizaje Ojo de Agua, La Casita, O Pelouro, Comunidades de Aprendizaje, La Vereda de San Martí, La Escuela Popular de Adultos de Prosperidad, Desescolarización o Aprender sin escuela...

Movimientos de Renovación Pedagógica

Del conjunto de propuestas alternativas que se han venido dando en el Estado español, la más importante por el alto número de profesorado que participó en ella y por el alumnado que se pudo ver afectado, ha sido la desarrollada por los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs). En buena medida el origen de esta “alternativa pedagógica” se vincula a las instituciones privadas creadas y mantenidas por iniciativas de profesores, maestros y padres ligados a algunos grupos liberales, nacionalistas periféricos, católicos progresistas y antifranquistas. Una de las instituciones más destacadas sería la Rosa Sensat, que en 1966 reanudaría las Escolars d’Estiu a partir de las cuales se recuperarían los principios innovadores republicanos y de la pedagogía europea contemporánea. En estos Movimientos también tienen influencia las asociaciones freinetistas –aquellas que fueron desarticuladas por la represión franquista– que se constituyeron en el movimiento cooperativo de la Escuela Popular.²

¿Qué fueron, qué han sido y que son los MRPs? Este movimiento se auto-define como “grupos de enseñantes que realizan actividades relacionadas con la transformación del sistema educativo en la línea del proyecto de Escuela Pública y sus modelos educativos, y su labor fundamental se centra en la investigación, en la elaboración de alternativas, en el análisis crítico de las propuestas de renovación pedagógica [...] Tienen como objetivo insertar la escuela en el medio sociocultural, con una orientación inequívoca hacia los intereses de las clases populares”. Desde los MRPs se creía en la posibilidad de mejorar y de transformar la educación con el ejercicio de prácticas sociales –y educativas– renovadoras. Entendían que sin la transformación de la práctica educativa cotidiana, no había transformación de la educación. Esta concepción de la educación se contemplaba como una perspectiva alternativa, radical para algunos, que entendía la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica.

No se trataba de una experiencia anecdótica. El ministerio de la época contabilizaba unos treinta mil maestros y maestras vinculados a los MRPs y el propio movimiento computaba hasta cuarenta mil profesores. Indudablemente en la década de los setenta, el Estado español experimentaba un destacado proceso de efervescencia social, al que no fue ajena la escuela. Si bien la pedagogía oficial –tanto universitaria como gubernamental– vivía de espaldas a esa realidad –cuando no la combatía abiertamente– en los contextos de la práctica se producían importantes movimientos asociativos y culturales que trataban de introducir nuevas ideas regeneracionistas para el cambio social y pedagógico. Ese fue el momento de eclosión de los MRPs, la convocatoria de las Escuelas de Verano en las principales ciudades del Estado, la aparición del movimiento sindical, o las primeras proclamaciones públicas con documentos sobre la Escuela

Pública, potenciados desde la infraestructura de algunos Colegios de Doctores y Licenciados desde el espacio público de las mismas Escuelas de Verano. (Yanes González, 1997, p. 286).

En la evolución de los MRPs se pueden distinguir tres etapas: la primera, de 1978 a 1983, que marca el inicio y expansión de los Movimientos de Renovación Pedagógica en todo el Estado. Periodo que culmina con la celebración del Primer Congreso en Barcelona, en diciembre de 1983, donde se reúnen representantes de todos los MRPs de las distintas regiones y nacionalidades. Es el periodo emergente de los movimientos y de progresiva consolidación de un marco organizativo autónomo para la renovación educativa; la segunda etapa corresponde al periodo que comprendería entre los años 1984 y 1989, y en el que destacamos, por un lado, la aprobación de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), y por otro lado, una crisis en los MRPs que afectará de manera desigual a cada uno de ellos. La causa fundamental de esta crisis la sustentan algunos en las consecuencias de las reformas educativas del gobierno socialista, que tratando de restar importancia crítica al mismo desarrolló la creación en 1984 de los Centros de Profesorado (CEPs) e integró en los mismos y en la propia administración pública a los más distinguidos miembros de los MRPs; la tercera y última etapa de los MRPs, que iría desde 1990 hasta la actualidad, se caracteriza por la "pérdida de la hegemonía que tuvieron en sus primeros compases: en algunas comunidades autónomas ya no existen; en otras funcionan a medio gas, y en otras tratan de reestructurarse creando nuevos espacios y cometidos" (Carbonell, 2003, p. 113). Ya los MRPs cargaban con su propia crisis pero el desencanto con la LOGSE contribuyó a ahondar más el pesimismo porque la propuesta cultural-pedagógica que derivaba de la LOGSE y su Decreto de enseñanzas mínimas estaban muy alejados de las propuestas de renovación pedagógica de los MRPs, por su modelo curricular cerrado y tecnocrático, centralista y excesivamente psicologicista.

Hoy lo que queda, y no es poco, es una amplia experiencia que puede servir, y está sirviendo para que diversos centros y colectivos interesados en la renovación pedagógica se vayan adentrando en el desarrollo de "alternativas pedagógicas", algunas parciales –metodológicas, curriculares...– y otras integrales. Pero también nos han quedado voces críticas, voces autorizadas, que sucesivamente presentan alternativas a las reformas ministeriales sean del signo que fueren. Hoy muchas de las "alternativas pedagógicas" aplicadas en campos como la Educación Ambiental, Igualdad de Género, Educación para la Paz, Proyectos de Educación Sexual..., tienen como impulsores, entre otros colectivos sociales, a profesorado procedente de los MRPs.

Alternativas pedagógicas de una escuela para la construcción de la democracia: colegio Siglo XXI

Nos resulta de interés una experiencia que nace en la Dictadura franquista en Moratalaz (Madrid) en los años 60, por iniciativa de un conjunto de padres y madres que deciden escolarizar a sus hijos e hijas en su propia escuela impartiendo una enseñanza progresista e innovadora. A partir de los principios pedagógicos de Freinet, de la Escuela Nueva y del Movimiento Cooperativo italiano logran crear una escuela en espacios y locales cedidos por la Iglesia

(cristianos de base) de carácter privado y como anticipo a una escuela democrática. Hoy es un colegio privado-concertado que después de pasar por diferentes vicisitudes sigue manteniendo como emblema de sus principios la renovación pedagógica, que se manifiesta en la práctica de la solidaridad, la tolerancia, la democracia, el laicismo, vanguardismo... Para este colegio la gestión democrática del mismo entre todos sus miembros sigue siendo una seña de identidad.

Las experiencias pedagógicas de identidad lingüística: las Ikastolas

Una de las características esenciales de la Constitución de 1978 será el denominado “nacionalismo constitucional” que en el nuevo diseño de la España de las Autonomías venía a dar respuesta a la idea política de “integrar los llamados nacionalismos históricos en un proyecto de Estado”. Al margen de las consecuencias políticas del artículo 2 de la Constitución en el debate sobre el desarrollo de los nacionalismos en el Estado español, nos parece necesario resaltar aquí la recuperación de una de las medidas de política educativa adoptadas en la II República. En efecto, la primera medida del Gobierno provisional republicano fue la del bilingüismo referida al “uso del catalán en las escuelas de Cataluña” que la dictadura de Primo de Rivera había prohibido en 1923. Sobre el bilingüismo había un amplio repertorio de justificaciones pedagógicas, entre ellas, las conclusiones de la Conferencia Internacional de Bilingüismo (Luxemburgo, 1928), los estudios de Decroly presentados en ese mismo Congreso de Luxemburgo, o los estudios de País de Gales sobre *The Bilingual Problem*. Había razones pedagógicas y políticas para reparar la injusticia histórica con que había sido tratada aquella comunidad. La norma aludía, asimismo, a razones pedagógicas en relación con la defensa de la lengua materna porque respetar esta suponía “respetar el alma del alumno y favorecer la acción del nuevo maestro”.

Aunque la disposición se centraba en el caso catalán, abría las puertas al reconocimiento de cualquier otra realidad lingüística, a las que se juzga con idéntico derecho. Este era el caso de la enseñanza en la lengua vasca, si bien, su desarrollo escolar se retrasó porque el Estatuto no se aprobó hasta octubre de 1936 ya en plena Guerra Civil. El Gobierno Provisional del País Vasco a través del Departamento de Cultura y siguiendo la experiencia catalana y la experiencia educativa desarrollada por la Sociedad de Estudios Vascos puso en marcha con limitada incidencia la enseñanza del euskera y del castellano en las zonas vascohablantes y del castellano y del euskera en las castellanohablantes.

Tras la Guerra Civil el franquismo intentó eliminar todo rastro de la política educativa republicana y volver al viejo modelo del centralismo unitario adoptando medidas encaminadas a la configuración de un Estado nacional-católico. El nuevo régimen se encargó de depurar a todo el magisterio español y colocar en el sistema educativo y al frente de cada aula a aquellas personas que reunieran los requisitos de “pureza” ideológica que el franquismo y la Iglesia exigieron. Todo vestigio del pasado republicano fue objeto de persecución y el nuevo Estado franquista actuaba atendiendo a la tesis típicamente fascista de que era necesario acabar con todo signo de división interior en la sociedad. Forjar la unidad

española suponía imponer una visión unitaria de la sociedad superando la diferencia de la lucha de clases, exigiendo la abolición de los separatismos y eliminando cualquier diversidad política, ideológica, religiosa, cultural o lingüística.

Esta firmeza inicial del régimen iría con el paso del tiempo perdiendo vigor a medida que los cambios económicos y sociales del país se fueron consolidando. Una de las fracturas de esta unidad se plasmará en el ámbito lingüístico. Como es sabido, las Ikastolas tienen su origen en 1960 como una expresión de la escolarización en euskera. Paulí Dávila señala que se trata inicialmente de pequeñas escuelas de tamaño reducido que ponía en marcha cada maestra titular en su propia casa (Dávila, 2004). El objetivo de estas escuelas domésticas es la conservación del euskera, y por esta razón están dirigidas hacia la población vascófona con el fin de alfabetizar en lengua materna, para después pasar a la alfabetización en lengua castellana. Esta escolarización en euskera se extendía hasta los nueve años, edad en la que se accedía al nivel de ingreso, instante en el que se continuaba la escolarización en colegios privados en castellano porque el Estado franquista se había desentendido de la educación pública. Estas experiencias que se movían en la clandestinidad tolerada se irán extendiendo a Vizcaya y Guipúzcoa, Pamplona y Vitoria en 1964 y Bayona en 1969. La promulgación de la L.G.E. de 1970 ya hace mención expresa en el artículo 1.3 –en su título preliminar–, a la incorporación de las peculiaridades regionales que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España. Se trata de un ejemplo de los intentos de "modernización" del régimen franquista para adaptarse a unas nuevas condiciones económicas y sociales. Posteriormente, con la Constitución de 1978 entramos en la etapa de la denominada "normalización lingüística" derivada del artículo 3º de la Carta Magna del Estado español que establece que "el castellano es la lengua oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla. Las demás lenguas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos".

Cada Comunidad Autónoma siguió su propio proceso estatutario y en lo que se refiere a Euskadi y a su régimen lingüístico se dieron dos hitos: el primero la publicación de un decreto de 1979, denominado "decreto de bilingüismo", por el que se regulaba la incorporación de la lengua vasca al sistema de enseñanza en el País Vasco, transfiriendo transitoriamente al Consejo General del País Vasco su aplicación, hasta la promulgación del Estatuto de Autonomía. De los libros de texto se encargaría una Comisión Mixta, constituida por representantes de la Administración del Estado y del Consejo General Vasco; el segundo hito será la aprobación del Estatuto de Guernica, en el que se reconoce la co-oficialidad del euskera y el derecho de los habitantes de Euskadi a conocer y usar ambas lenguas. Para el caso que nos ocupa, en 1980 se publica la Normativa de la Titularidad Pública de las Ikastolas y con la Ley de la Escuela Pública Vasca de 1983 la mayoría de las Ikastolas pasan a titularidad pública. Para preservar el papel que la Confederación de las Ikastolas le había dado a esta institución como vía para la recuperación de la identidad vasca, se creó en 1995 la Federación de Ikastolas Partaide (Dávila, 2004, p. 85) que sirvió para integrar en su seno a las Ikastolas que decidieron no acogerse a la titularidad pública.

Alternativas pedagógicas progresistas: la pedagogía Waldorf

Otra de las alternativas que se ofrecen hoy al modelo de escuela convencional es el de las Escuelas Waldorf con sus diferentes fuentes de financiación, unas privadas concertadas, y otras, exclusivamente privadas. En Madrid mismo existe la Fundación Rudolf Steiner, en Inglaterra la Steiner Schools Fellowship, en Alemania la Asociación de Escuelas Waldorf, en Europa en su conjunto la European Council for Steiner Education que integra las experiencias de más de 500 escuelas de 20 países. Con todas las aportaciones realizadas en el conjunto de Escuelas Waldorf se ha podido elaborar un “sólido corpus de conocimientos y experiencias que coinciden en algunas de sus facetas con ideas descritas en el área científica de la Didáctica bajo conceptos como trabajos por proyecto, centros de interés, interdisciplinariedad, multiculturalismo, ‘aprender a aprender’ o enfoque global” (Huber, 2005, p. 23).

Los orígenes de las Escuelas Waldorf hay que enmarcarlos dentro del denominado movimiento progresista independiente (Bowen, 1985, p. 509) que buscaba la reforma social a través de la educación y al que tanto María Montessori como Rudolf Steiner dieron un enorme impulso. Sin embargo este progresismo europeo no surgió del socialismo, del marxismo u otros movimientos de la clase trabajadora, sino más bien evolucionó a partir de aquellos sectores de la sociedad más preocupados por la renovación religiosa y espiritual que vieron la posibilidad de incorporar aspectos del pensamiento socialista y científico. Sería precisamente la Fraternidad Teosófica de la Educación la que asumiendo los nuevos ideales pedagógicos de María Montessori se dedicara a propagar sus ideas en Europa. En este sentido será Rudolf Steiner, quien, después de fundar su propia sociedad antroposófica, publique en 1914 un breve tratado, *La educación del niño a la luz de la antroposofía*, y en 1919 funde su primera escuela, la Freie Waldorfschule en Stuttgart. Esta escuela se caracteriza por ser de las primeras en implantar un modelo de enseñanza comprensiva, en la que su alumnado de diferente procedencia social y con diferentes niveles de rendimiento escolar comparte el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en un currículum común. Esta escuela también se caracterizó por llevar una atención específica a la coeducación y en asignar un papel educativo central a las realizaciones artísticas. Por todos estos “males” las Escuelas Waldorf fueron suprimidas en la Alemania Nazi y posteriormente en la Italia de Mussolini. En la actualidad existen en España más de una decena de Escuelas Infantiles y un par de escuelas de primaria que cubren todos los niveles de la enseñanza.

Los principios de las Escuelas Waldorf se basan en sus concepciones sobre la enseñanza en la antroposofía, es decir un estudio del hombre en sus facetas más amplias como persona: su pensar, su sentir y actuar en el desarrollo de su vida en un determinado contexto social. La pedagogía Waldorf se basa en la intuición y en la creatividad entendida como inventiva y descubrimiento en su sentido más amplio. En este sentido el currículum no puede ser idéntico en lugares distintos ni con niños y niñas diferentes, se parte de elementos comunes relacionados con edades de maduración que han de integrarse en una realidad humana y social concreta. El profesorado debe redefinir y reconstruir el currículum en permanente diálogo con su alumnado y eligiendo en cada momento el lenguaje más apropiado en función de sus etapas evolutivas y de sus situaciones

individuales. En esta pedagogía no se enseña a partir de los libros de texto, lo que se propone es que el profesorado elija y elabore materiales propios adaptándolos a los diferentes grupos de clase. En definitiva, se puede concluir que la pedagogía de Waldorf se diferencia de la enseñanza tradicional en cuanto que su atención no se centra en la enseñanza intelectual, sino que busca que las acciones y relaciones educativas impliquen la persona en su integridad.

No menos importante, desde el punto de vista de las alternativas pedagógicas, son los principios organizativos de estas escuelas. Si estos centros son administrados y regulados por normas burocráticas o por intereses económicos ocurrirá que el profesorado carecerá de motivación e implicación, ya que percibirá los resultados como formas de dominio o de poder. En su práctica cotidiana el profesorado necesita libertad y, por tanto autonomía en su labor docente y esta debe ser siempre el resultado de la investigación en la acción. Bajo estos principios directores, las Escuelas Waldorf se sostienen legamente sobre la estructura de una asociación entre padres y madres, socios colaboradores, profesorado y alumnado. Todos tienen derechos y responsabilidades en relación a la función que hayan asumido dentro de la escuela. En este contexto el alumnado tiene oportunidades de experimentar la convivencia democrática y se preparan como ciudadanos activos y responsables en diferentes ámbitos. Es una forma de entender la vida en democracia basada en la cooperación y responsabilidad compartida.

En términos organizativos las Escuelas Waldorf son una especie de asociación sin ánimo de lucro como patrocinadora y sustento legal de las actividades educativas que desarrollan. Sus estatutos recogen los valores de libertad, igualdad y fraternidad como base reguladora de las relaciones sociales y garantizan la igualdad de todos sus miembros, tanto en sus condiciones como socios como en sus posibilidades de participación y acceso a los órganos de responsabilidad de estos centros. Aunque se habla de fraternidad en estas escuelas y se habla de becas para ofertar posibilidades educativas a las familias independientemente de su condición económica, se sabe que en estos centros en España, si no están concertados, las familias deben afrontar el coste de una escuela totalmente privada si quieren que sus descendientes estudien en ellas. Se podría decir que las Escuelas Waldorf no presentan problemas de convivencia social porque hay muy poco alumnado procedente de la marginalidad social y ello es una diferencia sustancial con respecto a otros colegios de carácter público.

La alternativa metodológica de Summerhill en España: Els Donyets

Hace más de tres lustros un grupo de docentes y padres y madres decidieron poner en marcha una experiencia de aprendizaje inspirado en el concepto reichiano de la autorregulación y en los planteamientos educativos de Summerhill. La Asociación Donyets Escuela Libre, además de una escuela, es un proyecto social y político. Parten de la idea de que la sociedad no cambia sino cuando las personas evolucionan. Ese cambio se inicia en la familia y parte desde un embarazo deseado, un nacimiento sin violencia y una lactancia donde la presencia afectiva de la madre es esencial. La escuela no es más que una prolongación de la familia y por ello debe haber coherencia entre los principios familiares y escolares –como debería ser en todo tipo de escuela–, pero también debe primarse

la calidad de las relaciones entre los miembros de la escuela. En este caso el objetivo es armonizar planteamientos educativos entre la institución familiar y la escolar en temas como el aprendizaje, el respeto a la voluntad de los niños y niñas, el respeto al ritmo personal, la misma forma de abordar los brotes de agresividad, la manera de tratar la sexualidad (Freire, 2004). El objetivo es reducir las diferencias entre las familias a través de los objetivos comunes planteados en la escuela. La implicación de los padres y las madres en el proyecto educativo es vital porque contribuye al mantenimiento de las infraestructuras del centro. Por otra parte asisten con interés y confían en el modelo de aprendizaje basado en la autorregulación de Wilhelm Reich y en el que se trabaja con niños y niñas de 2 a 13 años. Estos actúan en libertad y asumen responsabilidades en relación con el resto de miembros de la escuela. La organización del tiempo, el espacio y la distribución de materiales promueve la autogestión, la libertad y la autonomía del alumnado. Estos pueden decidir qué hacer en cada momento, participar o no de la oferta que diariamente hace la escuela en los rincones, en los talleres y proyectos grupales o individuales. Para el alumnado cada día ofrece oportunidades distintas aunque la estructura desde la llegada hasta la salida de la escuela está bien definida (entrada-acogida, desayuno; reunión; juego libre-rincones-proyectos; preparación de la comida; comida y limpieza; reunión; taller o juego libre; recogida y despedida) (Escuela Libre "Els Donyets"). Cuando toca taller o juego libre el alumnado se dirige hacia los diversos espacios que le ofrece la escuela: unos van a la zona de barro, que permite juegos más creativos y sobre todo sensaciones corporales especiales; otros van a la sala de magia donde se hacen construcciones o se montan puzzles; otros se dirigen a la sala Arco Iris en la que se expresan creativamente a través del dibujo, de la pintura, de la escritura o simplemente leen lo que les apetece; otros eligen ir a la sala de los duendes, también llamada sala oscura donde se construyen desde disfraces hasta pequeñas cabañas (Freire, 2004).

En esta escuela las actividades van surgiendo espontáneamente del deseo de los niños y niñas, que en libertad van pasando con naturalidad de unas actividades a otras en un ambiente de absoluta tranquilidad. Aquí el trabajo curricular se construye y se desarrolla con la aportación de todas las personas implicadas, es decir entre educadores y educadoras, familia y alumnado. Aquí las asambleas que se conforman en los denominados círculos mágicos son prioritarias y canalizan las reflexiones, las propuestas, las informaciones y todo aquello que es de interés para la escuela.

El proyecto Atlántida: educación y cultura democráticas

Desde hace ya un tiempo el proyecto Atlántida viene apostando por ofrecer alternativas a la educación pública desde el propio sistema educativo. Forma parte de la Red de Innovación Democrática y en el mismo converge un colectivo de profesionales de diferentes sectores, centros educativos integrados o colaboradores, departamentos universitarios, grupos de asesores y orientadores, entidades colaboradoras como CEAPA, Consejerías de Educación de diferentes Comunidades Autónomas..., que tienen como objetivo rescatar los valores democráticos de la educación, y desarrollar experiencias de innovación en el currículum y la organización de los centros educativos.

Como se puede apreciar es un proyecto ambicioso que ha comprometido a muchos colectivos en la construcción de una red de escuelas democráticas y fundamentalmente a las administraciones públicas. Se trata de una propuesta de "alternativa pedagógica" con apoyo oficial, algo similar a lo que en su momento ocurrió con los MRPs en los primeros años de gobierno socialista en la década de los ochenta. Desde sus principios rectores se propone un compromiso con el cambio democrático de la educación a través de la priorización de proyectos de innovación vinculados a dos ámbitos esenciales: el debate curricular y la organización democrática de los centros. Asimismo, se potencia la integración de las experiencias educativas en los centros con el contexto o el medio social en el que se llevan a cabo para propiciar también cambios en la comunidad.

Teniendo en cuenta los déficits del sistema educativo, el proyecto Atlántida manifiesta una clara vinculación de la educación democrática con el derecho a la educación. Este derecho, concebido como un derecho humano, implica una mejora en la escolarización y el compromiso con la búsqueda de una vida digna para todas las personas más allá de su condición de raza, religión, clase, género o cualquier otra característica personal. En este sentido, la concepción democrática de su propuesta educativa está sustentada en una amplia tradición de saberes y experiencias pedagógicas de largo recorrido, entre las que destaca el ideario democrático de John Dewey, pedagogo norteamericano de enorme influencia en la renovación pedagógica contemporánea. En consonancia con esta idea democrática de la educación el proyecto Atlántida está comprometido con la extensión de una propuesta educativa que debe enseñar las habilidades políticas y actitudes necesarias para una toma de decisiones deliberativas, racionales, para el autogobierno en una sociedad plural. El modelo de escuela debe estar supeditado a estos principios.

Conclusión

A pesar de las notables mejoras habidas en el sistema educativo del Estado español quedan por resolver muchos déficits de formación del mismo, tanto en lo que se refiere a su extensión y duración como a la calidad de la formación que ofrece. A lo largo de estos últimos treinta años se han puesto en práctica iniciativas que han pretendido precisamente mejorar la calidad de la educación pública desde dentro del sistema con desigual resultado. Desde el ámbito privado también han surgido propuestas encaminadas a convertirse en "alternativas pedagógicas" al modelo dominante o convencional de la enseñanza ofrecida por el sistema educativo público. Desde una u otra perspectiva se ofrecen experiencias que sin duda han contribuido a generar espacios para la reflexión, la mejora educativa y la democratización de la sociedad. Eso es también lo que hemos pretendido aquí relatando estas experiencias.

Notas

1. Véase sobre estas alternativas los casos de la pedagogía libertaria (Escuela Moderna de Ferrer Guardia), y la escuela libre de Summerhill; el Movimiento Freinet; el caso de Carl Rogers, de la corriente de no-directividad; desde la perspectiva social, la “pedagogía liberadora” de raíz cristiana y profundamente comprometida con los pobres de la tierra (Paulo Freire y Lorenzo Milani con su Escuela de Barbiana); y la pedagogía de la desescolarización de Ivan Illich.
2. No olvidamos las influencias de las experiencias de autogestión libertaria (Ferrer Guardia o Lorenzo Milani) ni el papel desempeñado por las editoriales como Cuadernos para el Diálogo, Laia, Nova Terra, Estela, Fontanella, o publicaciones como *Cuadernos de Pedagogía*.

Bibliografía

- BOWEN, JAMES, *Historia de la Educación Occidental*, Tomo III, Editorial Herder, Barcelona, 1985.
- CARBONELL, JAUME, “La pedagogía no oficial”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 326, 2003.
- DÁVILA, PAULÍ (Coord.), *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo XX*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2004.
- FREIRE, HEIKE, “El duende de Els Donyets”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 341, 2004.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ, *Discutamos los problemas. Debate en torno a la Ley de Calidad*, mimeografía, 2002.
- HUBER, PETRA, *La enseñanza de idiomas en los niveles de enseñanza básica de una escuela Waldorf*, Tesis Doctoral inédita, Universidad de La Laguna, 2005.
- PUIGGRÓS, ADRIANA y GÓMEZ, MARCELA, *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1994.
- VARELA, JULIA, “El triunfo de las pedagogías psicológicas”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 198, 1991.
- VIÑAO, ANTONIO, *Escuelas para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Marcial Pons, Madrid, 2004.
- YANES GONZÁLEZ, JUAN, *La república del profesorado. Etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica*, Tesis Doctoral inédita, Universidad de La Laguna, 1997.

La política educativa de la LOGSE a debate: disidencias y genealogías de la educación de las artes

MONTSERRAT RIFÀ VALLS

La arqueogenealogía de las reformas educativas y del saber en el currículum escolar.

Genealogía, el tipo de historia usado por Foucault, sigue la pista de cómo surgen los temas discursivos y forman un nuevo tema. Temas discursivos son, por ejemplo, las ideas y prácticas educativas, como los exámenes centralizados y la división en asignaturas de lo que se enseña en las escuelas. El investigador genealógico estudia las coyunturas de los discursos, busca las rupturas e interrupciones en las prácticas sociales e identifica la formación de nuevas coyunturas históricas.¹

La arqueogenealogía de las reformas educativas y de las materias escolares emerge como una tarea de reconstrucción histórica que abarca el análisis de la trama compleja de relaciones intradiscursivas, interdiscursivas y extradiscursivas. La investigación arqueológica del saber como epistemología social, como plantean Popkewitz y Brennan, es el análisis del lenguaje de la escolarización como “efectos del poder”, como el producto de prácticas histórica y socialmente constituidas.² Metodológicamente, la arqueología foucaultiana crea una pauta para comprender cómo se forman los saberes, cómo emergen y cómo se transforman, para detectar su episteme o “conjunto básico de reglas que gobiernan la producción de discursos de una determinada época”.³ Este tipo de análisis nos permite explorar cómo los currícula oficiales y las materias escolares producen “lo que se constituye como verdadero” en los discursos de la enseñanza.

Sin embargo, la propuesta de historiar socialmente el currículum, choca con la mitificación y la reproducción de la forma “tradicional” del currículum, que funciona legitimándolo como documento escrito y como regulador de la enseñanza. La mística del control central y/o burocrático⁴ que constituye la visión dominante del currículum, se pone en funcionamiento al considerar que el nuevo marco curricular de la reforma educativa, y en su caso, las definiciones oficiales de las disciplinas o las especialidades, son los únicos posibles, y por tanto, actúan como marcadores de las directrices y prácticas escolares “posibles”: “cuando los grupos nacionales y los gobiernos se sienten amenazados, esa mística se convierte en un baluarte importante contra una inminente sensación de desorden, confusión y declive”.⁵ La historia que se presenta en este artículo se ha reconstruido a partir del análisis de documentos oficiales y de la incorporación de algunas voces.⁶

Desacuerdos y rupturas durante la reforma educativa: hacia la burocratización y el control de la enseñanza a través del currículum nacional

Las reformas en el sistema educativo escolar actúan como la “necesaria reconstrucción del campo social de los reglamentos” que concretará unas formas de

poder.⁷ Aunque los historiadores de la educación sitúan la LGE como la primera ley predemocrática que reguló la escolarización de masas en 1970, esta ley se publicó durante la agonía de una dictadura, a propuesta de la derecha política, económica y religiosa que gobernaba en ese momento. Una vez aprobada la Constitución, en la historia de las decisiones sobre la reforma educativa en España se distinguen dos periodos: 1º) 1981-1986, el acceso del partido socialista al gobierno español abrió un primer periodo de diagnóstico del sistema educativo y de experimentación e innovación en los centros educativos. En esta etapa predominó un estilo dinámico en la toma de decisiones en materia de política educativa que condujo a la publicación en 1985 de la LODE –que regula el derecho a la educación; y, 2º) 1986-1992, un segundo periodo de consolidación del partido socialista en el gobierno, que desarrolló estrategias de burocratización y de control de la reforma de la enseñanza. Este segundo periodo culminó en 1990 con la LOGSE –que regula la estructura del sistema educativo– y la publicación del diseño curricular.

Durante la primera fase, la publicación en 1984 de *La reforma de la enseñanza* del ministro Maravall, impulsó un discurso socialdemócrata centrado en la igualdad de oportunidades, que debía significar la superación del modelo de educación meritocrático anterior y traducirse en un mayor acceso de los alumnos de las clases obreras a la escolarización y un aumento de los alumnos de las clases medias al Bachillerato. Esta propuesta estaba influenciada por la renovación del sistema educativo británico, que a través de las *comprehensive schools* logró romper con la selección elitista de los alumnos que generaba un mapa fragmentado y jerarquizado de la escolarización. Entre otras medidas que sentaron las bases de la LODE que se aprobaría en 1985, Maravall formuló un sistema de educación compensatoria que desde 1983 buscó reducir las desigualdades en los centros educativos (entre las distintas comunidades autónomas, entre centros públicos y privados, entre educación ordinaria y educación especial, etc.). Dos de las finalidades cruciales para la reforma de la enseñanza que se plantearon en esta publicación son: la superación del sistema binario que diferenciaba entre enseñanza académica y enseñanza profesional, “inadecuado desde un punto de vista educativo y discriminatorio desde un punto de vista social”; y la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años.⁸

Después de cuatro años de gobierno socialista, que había arrancado con una propuesta de mejora de las Enseñanzas Medias en España, el diagnóstico –según la versión de Marchesi y Martín– era que: “En 1986, coexistían [...] diversos procesos de experimentación que tenían como objetivo último una profunda transformación del sistema educativo. Era necesaria una propuesta más global que armonizara los distintos procesos y que diera coherencia a toda la reforma”.⁹ En ese momento se publicaron las bases para la elaboración del estatuto del profesorado y se generó una propuesta de cursos y de Bachillerato que no coincidía con la experimentación.¹⁰ Durante el curso 1986-1987, Maravall reorganizó su departamento,¹¹ un proceso que coincidió con las movilizaciones y protestas de estudiantes que se lanzaron masivamente a la calle. También se inició la fase que debía consolidar el proyecto de reforma y obtener el respaldo de toda la comunidad educativa mediante la invitación al debate sobre las finalidades y la estructura del nuevo sistema, cuyas opiniones se recogieron en

Papeles para el debate.¹² El curso siguiente, debía ser un año de debate sobre el proceso de reforma y preceder la elaboración de la LOGSE, pero se dio una protesta masiva de profesores debida a su situación laboral y económica, que desembocó en “una situación de desmoralización de los docentes y de conflicto con la administración educativa.”¹³

Otras voces disidentes, sostienen que la desmoralización del profesorado estaba provocada no tanto por el conjunto de reivindicaciones salariales, sino por la ausencia de apoyo por parte de la administración, debido al cambio de estrategia política que redujo la capacidad de decisión de los docentes y acotó el proceso de recontextualización del discurso curricular oficial a un círculo de expertos y gestores.¹⁴ El desánimo sobrevino a los colectivos de profesores que hasta entonces se habían implicado en la elaboración de documentos, que habían participado de la toma de decisiones compartida impulsados por una preocupación por la mejora de la práctica, según Pérez Gómez.¹⁵ En ese contexto, debido a la imposición de un diseño curricular que acabó adquiriendo la entidad de currículum nacional, el desarrollo curricular dejó de ser una herramienta para la transformación docente. Este autor apunta varios factores como causantes de esta situación: el fracaso de la huelga general de profesores fue uno de los acontecimientos que alimentó un sentimiento generalizado de decepción y desengaño entre los profesores debido a que no veían reconocida su dedicación al proyecto de reforma; además, la fase de abandono y crisis de la reforma estuvo relacionada con la elaboración del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*.¹⁶ Si bien parecía que era preciso “reconducir” el proceso de reforma, la evolución de la política educativa indica que se empezó “a difundir un nuevo modelo sin dar explícitamente por concluido el anterior, ni explicar públicamente las razones del agotamiento del precedente o los argumentos que justifican la bondad pedagógica del ahora propuesto.”¹⁷ Se invirtió el proceso, las decisiones se empezaron a tomar desde arriba, creando entre el colectivo de profesores una fractura que caracterizó el contexto de la publicación de la LOGSE y la definición estructural de la etapa de la ESO.

La adopción de una propuesta de diseño curricular para todo el Estado durante la segunda fase de la historia de esta reforma, liderada por César Coll, que había participado en la elaboración de un marco curricular en Cataluña,¹⁸ supuso la sustitución del discurso socialdemócrata por un discurso basado en la psicología de la instrucción como estructuradora y homogeneizadora del nuevo modelo educativo, adoptando una perspectiva más cientificista. Los documentos curriculares que aparecieron a partir de 1988, borraron del proceso de reforma las propuestas lideradas por el profesorado, que en algunos casos incluían una orientación interdisciplinar del currículum. Los nuevos documentos curriculares tenían como finalidad principal orientar, clarificar y ordenar los contenidos de las distintas áreas de conocimiento, lo que quedaba lejos del tipo de apoyo que reclamaba el profesorado para mejorar su práctica cotidiana. En una coyuntura de desprestigio del trabajo del Ministerio de Educación provocado por las huelgas, Javier Solana fue nombrado nuevo ministro en el mes de junio de 1988 y logró un acuerdo con sindicatos y profesores para valorar la necesidad o conveniencia de una reforma. En enero de 1989, también se llegó a un pacto importante sobre el desarrollo de la reforma y sus líneas básicas

entre el ministerio y todas las comunidades autonómicas con competencias en materia de educación, como señalan Marchesi y Martín. Los nuevos promotores de la reforma serían expertos externos de la administración central, distantes de aquella representación inicial que animó al profesorado y que partía de personas próximas a los movimientos de renovación pedagógica.

La LOGSE propuso la mejora de la calidad de la enseñanza mediante un currículum nacional que perseguía varias finalidades, entre ellas, la descentralización de las decisiones mediante el diseño de una estructura por niveles de concreción: el primer nivel es competencia de la administración educativa; el segundo, del centro educativo; y el tercero, del profesor en el aula. A partir de ese momento, se repartieron las responsabilidades, fijando así el grado de participación de los diversos agentes en el nuevo sistema educativo. El Diseño Curricular Base (DCB) como una propuesta vinculada al *Libro Blanco*, se hizo público bajo la justificación de que “en todos los países modernos, la política educativa exige el establecimiento de intenciones educativas, sea mediante la determinación más o menos detallada de un currículo, sea mediante la fijación del oportuno sistema de pruebas de evaluación.”¹⁹ De esta forma, se logró instaurar un DCB que se presentó con una estructura abierta y flexible, y que tendría para el profesorado una función orientadora y prescriptiva a la vez. En este documento que contiene los diversos elementos, fuentes y niveles de concreción del currículum, destaca la propuesta de principios de intervención educativa que sugiere la adopción de unas determinadas fuentes psicopedagógicas que “se enmarcan en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, entendida en un sentido amplio, sin que pueda identificarse con ninguna teoría en concreto.”²⁰

Esta visión constructivista del aprendizaje entraba en contradicción con el establecimiento de unas capacidades que el alumno debía adquirir al finalizar cada etapa, así se relativizaba el papel que el sistema puede otorgar a las competencias que el alumno ya posee y a sus conocimientos previos. Por otra parte, la organización del currículum por disciplinas reflejaba una concepción monocultural del currículum. La visión del saber escolar de la reforma se basaba en la necesidad de definir los distintos contenidos de las disciplinas mediante las prescripciones oficiales, como requisito para la finalidad reproductora de la educación que garantiza la transmisión del conocimiento y los valores culturales compartidos, del patrimonio de saberes propio de cada grupo social, a las generaciones más jóvenes. La reforma sostenía una visión de formación social del saber en relación a una época o momento histórico, pero no especificaba qué grupo era el responsable de su construcción en el currículum nacional, sino que partía de la existencia de un conocimiento compartido y de una cultura común, estándar, a la que debían tener acceso todos los alumnos, dando por hecho que existe una “única cultura.” Del mismo modo, en el currículum oficial, las materias se presentaron como formas naturales de organización del conocimiento ya establecidas, aunque se reconocía que tienen un proceso de evolución como disciplinas escolares.

La propuesta del DCB legitimó la versión “psicologizadora” del individuo, que implica el mantenimiento de un marco común aunque respeta los distintos alcances y grados de desarrollo de los alumnos. El currículum oficial²¹ se cons-

tituyó como autoridad desde un discurso “psicopedagógico” que potencia una hegemonía cultural mediante la selección de un saber que no es diverso en términos de raza, etnia, clase social o género, representa los valores y conocimientos de los grupos sociales dominantes, a la vez que margina o coloniza a aquellos que no están representados. La opción de una subjetividad individualizada se vio reforzada con la visión del aprendizaje procedente del constructivismo. Algunos autores han advertido de las trampas de un constructivismo individual, que inserido en un contexto globalizador de la economía y la cultura, favorece el desarrollo de algunos grupos sociales (y de un cuerpo de especialistas) en el marco del Estado del bienestar mediante los mecanismos de la educación. Así, se apuntan algunas conexiones entre las pedagogías “psi” y el neoliberalismo: “Una característica sorprendente de este movimiento es su indiferencia política: aunque en general se pretenden emancipadoras, liberadoras, autonomistas, críticas, revolucionarias, las pedagogías psi se adaptan no obstante fácilmente a sistemas educativos gobernados por regímenes políticos bastante diversos.”²²

Taxonomización, tecnologización y distribución del conocimiento de la Educación Visual y Plástica convertida en materia escolar

Como saber escolar, el núcleo central de la Educación Visual y Plástica (EVyP) de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en el caso de Cataluña,²³ lo constituye el “hecho visual y plástico”, entendido este como el mundo tanto natural como cultural que nos rodea, un entorno visual que los alumnos deben aprender a analizar, valorar e interpretar, para después poder contribuir a su producción. Según uno de los expertos entrevistados, que participó en el diseño del currículum del área, esta materia no se planteará exclusivamente el aprendizaje del arte, sino de un conjunto de saberes relacionados con el mundo visual, en el contexto de la educación como formación integral, ejerciendo una labor vital y útil:

La Plástica con la reforma está incluida en el currículum común de cualquier persona, lo que equivale a decir que un estudiante debe lograr sus objetivos al finalizar la etapa, los conocimientos y los contenidos de la Plástica se consideran ahora imprescindibles para ir por la vida. Esto no pasaba antes [...]. Es evidente que uno de los objetivos es la profesionalización de estos alumnos, que todo lo que hagan, no sólo la Plástica, tenga una funcionalidad, para la vida, para el mundo laboral, para sus aprendizajes posteriores. (Experto 1).

Durante el periodo de definición de los contenidos del área de EVyP, Misericordia Arnavat y Ana María Guàrdia se incorporaron al proceso de diseño del área en Cataluña.²⁴ En el contexto de estas tareas pioneras que conducirían al diseño curricular del área, se produjo un cierto olvido o pérdida de la idea principal de la “Educación a través del arte” –que estas autoras también defendían en sus publicaciones– y se fue legitimando la entidad del área mediante la taxonomización de la *Plástica*. La tesis doctoral de Arnavat recoge todo su trabajo a lo largo de los ochenta, y permite comprender las pautas que guiaron el proceso de creación del currículum de EVyP para la Secundaria, de acuerdo con la fina-

lidad que perseguía esta autora de “obtener evidencias sobre cómo evaluar en el campo del arte y desarrollar estrategias e instrumentos para tal fin”. Su reto era “emprender el camino de sistematización de las acciones educativas a través del arte” a partir de alcanzar dos objetivos mediante su estudio: en primer lugar, “determinar los contenidos que intervienen en los aprendizajes propios del área de EVyP”; y, en segundo lugar “operar para planificar la enseñanza, lo que supone el diseño de propósitos, el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, el contraste de resultados, y en definitiva, la evaluación del nivel de significatividad conseguido en los diversos aprendizajes”, en un entorno de enseñanza-aprendizaje guiado por el profesor, que tiene en cuenta la participación del alumno y la autoevaluación.²⁵

Respecto a la visión de la educación artística que subyace en este planteamiento inicial, es importante reproducir que Arnavat y Guàrdia sostenían que: “La *Plástica* es un medio para conseguir conductas y aptitudes de tipo creativo, que a largo plazo se sedimentan en la personalidad individual y pueden generar unas capacidades que se intuyen como adecuadas para las necesidades del futuro.”²⁶ Arnavat completó esta definición al explicitar simultáneamente una visión del sujeto y vincularla con una definición de arte: “nuestra contemporaneidad aboga por un ser humano realizado, capaz de ser, de estar y de actuar según signifique la circunstancia” y en este terreno el arte es visto “como un agente activo importantísimo a tener en cuenta en el ámbito escolar”. De este modo, se establecen los objetivos de una concepción de “educar a través de la *Plástica*” y se concretan sus aprendizajes:

La Educación a través del Arte es un hecho que repercute en las potencialidades expresivas, estéticas y pragmáticas implicadas en la producción, dado el proceso cognitivo que las dinamiza y las hace crecer, su acción incide en los universales cognitivos y en capacidades específicas. La inflexión en las operaciones mentales: cognoscitivas, asociativas, resolución de problemas..., es algo que potencia la transferencia de información, la fluidez de ideas, la novedad y, consecuentemente, propicia facultades creativas.²⁷

La Taxonomía de Adaptación a la *Plástica* (ADPTA) se organizó en torno a las conductas/categorías de percepción, conocimiento, aplicación, análisis, síntesis y evaluación y se configuró a partir de la adaptación de diversas fuentes: la taxonomía que Bloom refería a los objetivos de la educación, vinculados al ámbito de conocimiento; la clasificación de las conductas relacionadas con la educación artística de Wilson; la de los objetivos de la educación del ámbito de la afectividad de Bloom, Hastings *et ál.*; y la del ámbito psicomotor de Harrow.²⁸ A pesar de que todos estos trabajos se publicaron en castellano en los años setenta, el primer trabajo de sistematización de los objetivos educativos de Bloom se había presentado en 1956, en el contexto de una coyuntura política y científica en Estados Unidos que condujo a la tecnologización del currículum de Tyler. En nuestro país, las propuestas de Tyler y Bloom se dieron a conocer a partir de la implantación de la LGE, que propugnaba el modelo tecnológico de la enseñanza, basado en la transmisión de conocimientos mediante la adopción de las “conductas” adecuadas de los alumnos, lo que contrasta con la opción constructivista que acabará vertebrando el currículum. Las investigaciones de Arnavat y Guàrdia se

desarrollaron en el contexto del área en el BUP, lo que permite reconocer cuál fue su punto de partida pero también cuáles eran sus límites desde la perspectiva de la innovación.

Las categorías de la taxonomía de Arnavat y Guàrdia, en especial, las conductas que se identificaron con la percepción, el conocimiento, el análisis y la producción de la obra plástica, así como las actitudes, se acabaron convirtiendo en los objetivos y bloques de contenido del diseño curricular del área en Cataluña. Pero la empresa de diseñar documentos oficiales era complicada, como sostiene uno de los expertos entrevistados: “La Educación Visual y Plástica tenía que ser muy importante y tener mucho espacio”. En 1988, comenzó la elaboración de documentos²⁹ que culminaría en 1992 con la publicación del decreto que regulaba en Cataluña el contenido de la enseñanza de las áreas curriculares. En la propuesta definitiva se mantendrán varios aspectos tales como: la justificación de comprender el mundo visual en un contexto de sociedad de la información y de la imagen, se focalizará en la comunicación visual; y la herencia de una racionalidad expresionista que se materializa en el uso de conceptos como “creatividad” y las referencias a la *Expresión Plástica* como disciplina escolar, aunque en ese documento ya se especificara la denominación de *Educación Visual y Plástica*. Lo que permanece de esos documentos pioneros es la consideración de dos acciones fundamentales en el área de EVyP: las que instrumentalizan el área como lenguaje (que atienden a situaciones específicas de comunicación y expresión); y las que dinamizan una parte del conocimiento desarrollando aptitudes creativas, ingenio, intuición, actitudes reflexivas y abiertas (como herencia de la *Expresión Plástica*). La tarea de los dos expertos entrevistados consistió en trasladar y adaptar los borradores iniciales al diseño curricular del área:

[...] de alguna manera, se estaba confeccionando el currículum como lenguaje estructurado como está ahora, pero uno de los “errores” del área era que se la consideraba una “maría”, por tanto teníamos que rellenarla de alguna manera que todo el mundo dijera: ¡Ah! Esto es una asignatura. (Experto 1).

El profesorado, con toda la razón del mundo, decía que eso era como si leyeras la guía telefónica. La clarificación del diseño curricular del área lo volvió más explicativo. De entrada, la gente no tenía tendencia a leer demasiado, y la expansión del primer nivel de concreción, con los objetivos terminales para cada tipo de contenidos, había creado mucha animadversión. Era muy latoso, por críptico y repetitivo. Entonces al tener un solo listado de objetivos terminales fue más simple. (Experto 2).

La constatación de la necesidad de un currículum oficial del área que tenía que ser inteligible para sus usuarios, los docentes, abrió el turno al proceso de simplificación de los documentos iniciales. Para lograr una mayor aceptación del conocimiento como materia escolar que puede ser enseñada, el currículum oficial se desespecializó, se hizo menos confuso con respecto a los referentes de lo visual y pasó a sistematizarse en torno a una organización universal del conocimiento de las disciplinas. El experto 2 narra que siempre había que seguir una pauta y que la reformulación se realizó partiendo del modelo que

había dado la administración y de las directrices del DCB. En esta nueva configuración, los contenidos de la EVyP ya aparecieron divididos por bloques, sufriendo inversamente a la reducción de los “conocimientos técnicos” de la disciplina, un proceso de tecnologización general de la visión del saber y del aprendizaje en el currículum. El modelo disciplinar que establecía el DCB, implicaba la adopción de una estructura común para las diversas áreas de conocimiento en todas las etapas del sistema educativo, como parte de la coherencia que la LOGSE ya había anunciado. Esta organización vertebraba las materias con independencia de los presupuestos epistemológicos de la disciplina académica o científica de referencia, las homogeneizaba y les otorgaba cuerpo como disciplinas escolares.

Este modelo de diseño curricular, que adopta la visión del currículum en espiral que Bruner propugnó en los años sesenta en EE.UU. para la enseñanza de las ciencias, impregnó el discurso oficial. La visión epistemológica del currículum de la reforma educativa se apoyó en una idea de universalidad del conocimiento, se armó de un lenguaje unívoco, tecnificador y objetivista, que invisibilizaba los mecanismos de producción del saber en las materias escolares. La parcelación del saber del currículum disciplinar, que no enfatiza el conocimiento relacional, se compensaba con esta estructura común para todas las áreas que debía facilitar la adquisición de contenidos por parte del alumno y que establecía una organización epistemológica ficticia sobre la base de la teoría de la instrucción (separando procedimientos, hechos y actitudes). En el caso de la Educación Visual y Plástica, si analizamos los objetivos del área en la ESO, obtenemos que el discurso curricular oficial de EVyP construye su “verdad” en torno a cuatro ejes: la alfabetización visual básica que proporciona las competencias comunicativas al alumno; la aplicabilidad del saber para la formación de las competencias profesionales; la búsqueda del bienestar del individuo a través de facilitar los conocimientos que requiere el estudiante como ciudadano europeo; y, por último, la patrimonialización que le otorga el sentimiento de pertenencia a una comunidad, mediante la adquisición de los conocimientos como sujeto nacionalista.

Por otra parte, la formación de los docentes y las vías de acceso al cuerpo de profesorado de la Enseñanza Secundaria han estado marcadas por la promoción de la figura del profesor-especialista en un campo de conocimiento académico, como herencia del contexto que había creado la LGE. De esta manera, la formación inicial del profesor-especialista para la secundaria se establece en dos momentos: primero, el profesorado se prepara como experto en una disciplina “científica” o “humanística” a lo largo de una carrera universitaria, recibiendo una formación con carácter profesionalizador o como investigador, pero no como docente; después estos estudiantes reciben una preparación como docentes, el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), que ha representado la escasa formación que recibían los docentes de secundaria hasta la implantación del máster oficial de secundaria en el curso 2009-2010, veinte años después que la LOGSE viera la luz. En el caso del área de EVyP, los especialistas-profesores proceden de dos núcleos universitarios: los diplomados en Arquitectura Técnica y los licenciados en Bellas Artes. Dos colectivos que históricamente se identifican con rasgos profesionalizadores distintos.

El equipo que diseñó el currículum oficial de la EVyP debía garantizar también la reproducción del discurso en las escuelas, que se desplegó a través de las propuestas de difusión y de la formación del profesorado que estaba en activo en los centros. La difusión inicial de la propuesta curricular, tal como la recuerda el experto 2, se llevó a cabo mediante charlas en los institutos: “hubo un momento en el que se presentó esto por todas partes. Un experto de cada área y un experto general iban un día a un centro y cada uno cogía a los suyos y les explicaba en qué consistía la nueva propuesta, haciendo énfasis en la orientación”. Este proceso coincidió con la elaboración de los currícula para el bachillerato y de los documentos del segundo nivel de concreción. Durante la fase de formación, según el experto 2: “había que contar algo aparte de explicar el primer nivel de concreción, ya que esto la gente no lo quería escuchar mucho”.

Sobre la recepción de los cursos por parte del profesorado del área de EVyP, según el experto 2 destacó un cambio de actitud del profesorado “de una manera muy evidente y muy curiosa”: en un primer momento sostiene que había una crispación general en los cursos, en gran medida motivada por el acceso a cátedra y por las tensiones que ello generó, es decir, por cuestiones ajenas al currículum y al modelo del área; a medida que se fueron realizando los cursos, según él, hubo una reacción negativa por parte del profesorado cuando se obligó a determinados centros a iniciar la reforma. Pero también matiza que, dado que tenían que empezar, los profesores también estaban muy agradecidos de tener su ayuda y recuerda positivamente alguno de estos cursos, que logró generar propuestas innovadoras; a pocos meses del comienzo de la implementación generalizada de la ESO, en 1996, cuenta que “hubo pasotismo”, debido a que la gente sabía que esto comenzaba y que era irreversible: “ya había libros de texto, las editoriales habían cubierto las necesidades y no era necesario preocuparse por la formación, solo hacía falta examinar estos materiales”.

Coda: discurso, poder y subjetividad en el aula de Educación Visual y Plástica

Aunque en este artículo me he centrado principalmente en la reconstrucción histórica de la reforma de las enseñanzas en España y del currículum oficial del área de Educación Visual y Plástica, para finalizar quiero referirme brevemente a la traducción e interpretación de este currículum oficial en la práctica curricular del aula. Durante mi investigación, también acompañé al experto 1 en sus clases como profesor de secundaria en un instituto del área metropolitana de Barcelona, lo que me permitió observar los siguientes contenidos y actividades desarrollados en las clases en 3º y 4º de ESO: Elementos básicos del lenguaje. Línea (4 clases); Dibujo artístico. Luz y textura (7); Teoría del color. Historia de la pintura (9); El espacio de representación. Composición (3); Dibujo técnico. Geometría plana (11); Dibujo artístico. Figura humana (6); Dibujo técnico. Sistemas de representación (5); Tutorías (4); y Guardias (1). A continuación, se incluye un fragmento de la presentación de una actividad sobre la textura, que reproduce una dinámica que era habitual durante el aprendizaje de los elementos del lenguaje visual y plástico con los alumnos de 3º de ESO:

El profesor explica a los alumnos que van a realizar una actividad con objetos para aprender a describir “la apariencia de las cosas” y explica las tipologías de texturas. Para ejemplificar cómo se debe realizar la descripción, les presenta un material y se inicia un diálogo entre profesor y alumnos:

Profesor: ¿Sabéis cuál es este material?

Alumno 1: Eso es lo de los sacos.

Profesor: Es un trozo de arpillera. Un tejido que como decías se utiliza para fabricar sacos, aunque cada vez se utiliza menos, se trata de una mezcla de algodón y rafias, etc. Ahora vamos a intentar describir este material...

Alumno 2: Los sacos *desto* son muy buenos.

Profesor: Sí, son muy resistentes.

Todos: Se trata de un material áspero, rugoso, satinado, granulado fino.

Profesor: ¿Se trata de una textura artificial?

Todos: Es cálida y seca (no es húmeda).

A veces, los conceptos no acaban de referirse a la descripción de la textura, sino que los alumnos se refieren a otros aspectos como el tamaño del objeto (grosso), o piden aclaraciones sobre conceptos como “satinado”. Además, la arpillera se ha confundido con el esparto, lo que ha precisado de las aclaraciones del docente. El profesor ha explicado que se trata de una fibra que antiguamente se utilizaba como estropajo para lavar los platos (añade que ahora existen fibras sintéticas para ello), y el alumno 2 ha añadido: “es lo que se utiliza en las placas de yeso”. [Diario de campo, curso 1996-1997].

Para concluir, quiero recordar que algunas voces disidentes ya han analizado qué se incluyó y qué quedó fuera en la definición de la educación artística como saber escolar durante la reforma educativa.³⁰ Después de reconstruir lo acontecido durante todos estos años, quedan aún por responder algunas preguntas: ¿qué visión del sujeto como ciudadano y como trabajador surgió de esa reforma?, ¿qué permanece y qué ha cambiado de esta visión del sujeto hoy día?, ¿cómo se relaciona esta visión del sujeto con el conocimiento escolar y las relaciones de poder en esta época? El fragmento anterior nos pone sobre la pista de algunas posibles respuestas. Los estudiantes que observé que procedían de la EGB y se habían incorporado al segundo ciclo de la ESO, a menudo se referían a los cambios entre un sistema educativo y otro. Principalmente, apelaban a que la autoridad del docente y la visión del aprendizaje habían cambiado. Sin embargo, queda por estudiar el impacto que la reforma educativa y el área de EVyP ha tenido en sus vidas, cómo medió en lo que actualmente les constituye como sujetos, qué supuso el discurso centrado en la igualdad de oportunidades y el giro hacia el constructivismo psicopedagógico en sus trayectorias como estudiantes y en su incorporación al mundo laboral. En definitiva, desde la perspectiva actual deberíamos poder valorar qué incidencia ha tenido la Educación Visual y Plástica en la formación de las identidades de los estudiantes, qué obstáculos y qué resistencias encontró en su desarrollo. Desde mi punto de vista, la reforma abogó por la preparación de los estudiantes como ciudadanos, consumidores y técnicos, pero también descartó otras posibilidades, como la formación de sujetos creativos, diversos y disidentes, una decisión que ha tenido repercusiones en el presente que nos constituye, en la realidad que tenemos y en nuestros deseos de ser.

Notas

1. I. A. Jóhannesson, "Genealogía y política progresista: reflexiones sobre la noción de utilidad", en Th. S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Pomares-Corredor, Barcelona, 2000, p. 306.
2. Th. S. Popkewitz y M. Brennan, "Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas educativas", en Th. S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.), op. cit.
3. Sheridan citado en A. Veiga-Neto (Comp.), *Crítica pos-estructuralista y educación*, Laertes, Barcelona, 1997, p. 24.
4. Según Goodson, *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1995.
5. Goodson, op. cit., p. 188.
6. Este artículo incorpora una parte de los resultados de mi tesis doctoral: *Discurso, poder y subjetividad en el currículum. Una etnografía crítica del aula de 'Educació Visual i Plàstica' de la ESO*, defendida en el año 2003 en la Universitat de Barcelona. Para reconstruir la historia del área en Cataluña realicé entrevistas en profundidad a dos profesores que habían participado en el diseño del currículum oficial en Cataluña. En mi investigación, también observé y analicé la práctica curricular de aula de uno de estos profesores durante un curso escolar.
7. Th. S. Popkewitz (Ed.), *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1994.
8. El texto revulsivo de la educación en España fue: J. Maravall, *La reforma de la enseñanza*, Laia, Barcelona, 1984, p. 93.
9. A. Marchesi y E. Martín, "El cambio educativo en España", *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Alianza, Madrid, 1998, p. 438.
10. A. Marchesi y E. Martín, op. cit., p. 440.
11. Nombró como Secretario General de Educación a Alfredo Pérez Rubalcaba, y una nueva Dirección General, de Renovación Pedagógica, a la que encargó la coordinación de todas las reformas emprendidas y la elaboración de una propuesta integrada de cambio del sistema educativo.
12. Ministerio de Educación y Ciencia, *Papeles para el Debate*, nº 1-5, MEC, Madrid, 1988.
13. A. Marchesi y E. Martín, op. cit., p. 440.
14. J. Gimeno Sacristán, "Educación, democracia y escuela pública", en CEAPA, *Los retos de la educación ante el siglo XXI*, Editorial Popular, Madrid, 1995.
15. A. Pérez Gómez, *Historia de una reforma educativa. Estudio múltiple de casos sobre la Reforma experimental del tercer ciclo de la EGB en Andalucía*, 1997.
16. Ministerio de Educación y Ciencia, *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, MEC, Madrid, 1989.
17. A. Pérez Gómez, op. cit., p. 96.
18. C. Coll, *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*, Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, Barcelona, 1986; C. Coll, *Psicología y currículum*, Paidós, Barcelona, 1991 [Edición original 1987].
19. Ministerio de Educación y Ciencia (1989), op. cit., p. 2.
20. op. cit., p. 7.
21. Este proceso culminó en secundaria con la publicación de los siguientes decretos: Ministerio de Educación y Ciencia, "Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria", *BOE* 152 de 26 de junio, MEC, Madrid, 1991; y "Real Decreto 1345/1991, de 14 de junio, por el que se establece el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria", *BOE* 152 de 26 de junio, MEC, Madrid, 1991.
22. T. T. da Silva, "Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales", en T. T. da Silva (Coord.), *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*, M.C.E.P., Sevilla, 2000, p. 9.
23. El currículum del área en Cataluña no es muy diferente del que se fijó en otras comunidades autónomas y en el denominado territorio MEC.
24. M. Arnavat y A. Guàrdia, *Educació per mitjà de la Plàstica. Apropament al procés. Taxonomia ADPTA*, 1987.
25. Arnavat defendió en 1991 la tesis doctoral: *Apropament a l'avaluació a l'àrea de Plàstica: Disseny d'instruments de possible aplicació en l'Ensenyament Secundari*, en la Universitat de Barcelona, p. 9.
26. M. Arnavat y A. Guàrdia (1987), op. cit., p. 5.
27. Arnavat (1991), op. cit., p. 5.
28. B. S. Bloom, *Taxonomía de los objetivos en la educación. Clasificación de las metas educativas*, Editorial Marfil, Alcoy, 1975; B. G. Wilson, "La evaluación del aprendizaje en la educación artística", 1975, capítulo XVII, en B.S. Bloom, J.T. Hastings et al., *Evaluación del aprendizaje*, Troquel, Buenos Aires, 1978; A. J. Harrow, *Taxonomía del ámbito psicomotor. Normas para la programación de los objetivos de la conducta*, Editorial Marfil, Alcoy, 1978.
29. Las tareas pioneras de diseño curricular culminarían con la publicación del "Decret 96/1992 de 28 d'abril, DOGC 1593 de 13-5-1992", que establece el diseño curricular de la etapa y el primer nivel de concreción del área de *Educació Visual i Plàstica* de la ESO.
30. F. Hernández, *Educación y cultura visual*, Octaedro, Barcelona, 2000.

Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural¹

AIDA SÁNCHEZ DE SERDIO MARTÍN Y ENERITZ LÓPEZ MARTÍNEZ

Tras unos años de rápidos cambios políticos e institucionales desde el fin de la Dictadura, los museos españoles experimentan actualmente las contradicciones de la economía neoliberal, intentando negociar su sentido como servicio público, por un lado, y como entretenimiento cultural dentro de los circuitos de ocio y turismo internacional, por otro. El museo forma parte de manera inevitable de las políticas culturales contemporáneas que contemplan la cultura como un recurso del que se sirven por igual las políticas orientadas a la gestión de lo económico y de lo social.² Por consiguiente ya no es posible pensar los museos exclusivamente a partir de sus proyectos museológicos o intelectuales, sino que es necesario considerarlos también en su compleja y a menudo contradictoria relación con procesos de revalorización urbana o pacificación social, por ejemplo. Por otra parte los museos son el lugar en el que se producen rituales civilizatorios donde la cultura deviene el ámbito en el que el individuo se disciplina, aprende normas de conducta, interioriza categorías, valores y relaciones.³ Es en este contexto donde debemos considerar el auge de la educación, ya sea como práctica, como discurso o como apelación retórica, en los museos y la esfera del arte en general. Independientemente de cuán radical sea o se imagine la propuesta pedagógica del museo, el interés de este por los procesos colaborativos o relacionales con su entorno social y urbano no puede sustraerse al enmarcamiento disciplinario de la institución, ni tampoco al argumento falaz de la educación artística como panacea social y cívica.⁴ Esta tensión es constante en el desarrollo de las políticas museísticas y educativas, como intentaremos mostrar en la discusión que sigue.

La creación y transformaciones de los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) en los museos de arte españoles

En este artículo intentamos reconstruir una posible historia del desarrollo de los departamentos educativos de los museos de arte españoles.⁵ Sin embargo conviene aclarar que, dadas las enormes variaciones existentes entre los diversos museos por lo que respecta a los discursos y prácticas pedagógicas, es muy difícil generalizar la situación de la educación en museos. Para llevar a cabo esta reconstrucción hemos tomado como referencia documental las actas de las Jornadas Estatales de Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC),⁶ que se celebran desde 1980, no porque representen una acción educativa “modélica” crítica, sino porque sus actas son sintomáticas de la situación de los departamentos educativos de los museos, con sus luces y sombras, con sus reclamaciones y autocríticas, con sus disidencias y servilismos. Por otro lado, su prolongada historia y las sesiones dedicadas a hacer balance del

desarrollo tanto de los DEAC como de las propias Jornadas, nos permiten percibir la mirada reflexiva de los propios educadores y educadoras sobre su tarea y condiciones de trabajo.

Para empezar contextualizaremos la aparición de los departamentos educativos en los museos teniendo en cuenta lo que sucedía en el ámbito de la educación. Desde los años 60 escuelas de todo el Estado estaban llevando a cabo experiencias de renovación pedagógica y se consolidaban las propuestas de la escuela activa. Estas pedagogías innovadoras, alejadas del modelo de transmisión memorística en el aula, hicieron que desde mediados de los setenta muchas escuelas incluyesen el museo de manera habitual en sus salidas como recurso pedagógico y como forma de acceder a un patrimonio cultural del que consideraban que había que apropiarse.⁷ De este modo los museos se encontraron con una demanda masiva e inesperada por parte de grupos escolares dispuestos a utilizar sus instalaciones, fondos y recursos de manera diferente a la visita ortodoxa. Así pues, la creación de los primeros departamentos de educación en los museos desde mediados de los setenta no fue producto de una política deliberada sino de una urgencia muy concreta que forzó una respuesta institucional:

El nacimiento de los departamentos de educación [fue] una respuesta apresurada y urgente ante la avalancha de colegios y de escolares o estudiantes que se venían encima de los museos españoles a finales de los sesenta. Una improvisación llevó de entrada a no definir ni clarificar en modo alguno lo que era esa pedagogía o la función didáctica acometida. Tan solo se pretendía responder a una demanda de visitas que provocaban en estas salas sobrecargadas, problemas de seguridad y circulación y, naturalmente, una demanda de explicaciones, ya en visita guiada o en material utilizable en el aula o en la misma visita.⁸

El vínculo de los DEAC con el sistema educativo se evidencia también en el hecho de que en los primeros tiempos en muchos casos su personal era profesorado reconvertido en servicios educativos o liberado del Ministerio de Educación.⁹ Los primeros DEAC estaban compuestos, además de por docentes, por “equipos de monitores, voluntarios o becarios, personas con cualquier tipo de remuneración más o menos irregular”,¹⁰ y además muchas de estas plazas estaban ocupadas por personal sin una cualificación específica puesto que “no era fácil contratar a licenciados que en el plazo de unos meses podrían llevar a pleito a la administración en demanda de unos contratos fijos y de unas remuneraciones justas”.¹¹ La precariedad y provisionalidad provocaron que estas pocas plazas no se consolidaran y que con el tiempo se perdieran muchos educadores pioneros de esa etapa. Algunos volvieron a sus centros educativos, pero otros pasaron a desempeñar tareas de responsabilidad o se integraron en otros departamentos del museo, como los de conservación.¹² Para muchos, el trabajo en los DEAC fue, pues, solo un paso hacia posiciones más privilegiadas. Una vez en sus nuevos cargos, los antiguos educadores perdieron su relación orgánica con el colectivo. Este movimiento, que todavía es frecuente en la actualidad, produce una descapitalización así como una pérdida de consolidación institucional de los departamentos educativos, lo que explica en parte su falta de reconocimiento. Por otra parte, el hecho de que los

DEAC surgieran como una necesidad sobrevenida y se desarrollaran en una escasez de medios económicos y de personal es un aspecto esencial a tener en cuenta, puesto que en el futuro la precariedad demostraría ser prácticamente endémica. En la actualidad se manifiesta, por ejemplo, en lo reducido de las plantillas fijas de los DEAC, la externalización y subcontratación de empresas de servicios culturales, o la infrarremuneración de los servicios educativos de los trabajadores de sala.

La relación entre profesionales del museo y docentes que surge de la llegada masiva de grupos escolares supone un choque de culturas institucionales y educativas nunca resuelto. En esos primeros momentos en que era posible que surgiera un conflicto de intereses, fueron los docentes quienes reaccionaron antes debido a la mayor necesidad de utilizar los recursos formativos del museo.¹³ De este modo se enfrentaron a la preparación de propuestas pedagógicas y circuitos de visita según temas de interés, lo cual les llevó a conocer con más profundidad los museos y a entrar en contacto con su personal. De este contacto surgió gradualmente la posibilidad de que fuese el mismo museo el que generase propuestas propias más allá del público escolar.

Así, partiendo de esta necesidad de comunicar los contenidos del museo, algunos profesores o técnicos de museos comenzaron a realizar las primeras labores educativas, principalmente “traduciendo” o adaptando las colecciones a públicos diversos. Esto fue debido a la toma de conciencia del desfase entre el museo (que durante décadas había producido montajes expositivos cerrados y poco elocuentes) y los públicos (cada vez más numerosos, heterogéneos y con muy diversos intereses y formaciones). Estas primeras propuestas de los DEAC estaban aún muy ligadas al contexto escolar y abundaban las “hojas didácticas” y “fichas para rellenar” con la finalidad de evaluar de forma inmediata el aprovechamiento de la visita.¹⁴ Estas fichas se combinaban con actividades de libre expresión,¹⁵ propias de las pedagogías activas, pero que también reinscribían las nociones individualistas de creatividad.

A finales de los ochenta, a medida que se diversificaban los visitantes con los que se trabajaba y se incorporaban a las plantillas profesionales más formados o más sensibles a las necesidades de los públicos, se planteó la necesidad de pensar una acción más integral:

El público al que estos profesionales han venido prestando tradicionalmente más atención al menos inicialmente ha sido el escolar, al que se atendía sobre todo por medio de programas pedagógicos y material didáctico. Con ello se reafirmaba el papel educativo del museo entendido como apoyo a la enseñanza académica. A ello contribuyó también en alguna medida que los educadores fueran profesionales traídos del mundo docente y más inclinados por ello al niño y a su proceso de aprendizaje formal que hacia la comprensión de la peculiaridad del lenguaje expositivo [...]. Como consecuencia de esta inflación docente y el subsiguiente predominio del visitante escolar, en los años ochenta se produce una reacción por “desescolarizar” el museo a beneficio de una mayor atención a los problemas de comprensión del visitante adulto.¹⁶

En este contexto el educador o educadora se constituía como un puente entre el museo y el público y se seguía haciendo hincapié en el objetivo de aproximar

los contenidos del museo al público. Sin embargo, la influencia de las perspectivas constructivistas sobre el aprendizaje, en auge en esa época, marcó otro cambio fundamental al entender que los visitantes portan sus propios saberes, contrariamente a la concepción anterior de visitante como hoja en blanco que necesitaba ser rellenada.¹⁷ Este reconocimiento de los saberes del visitante, a la vez que abre el museo al diálogo, actúa de manera sinérgica con la necesidad de ampliar los públicos y de fidelizarlos bajo la noción de *life-long learning* propia del contexto neoliberal.

Una demanda que se formula históricamente desde los DEAC es la necesidad de relación y de trabajo coordinado con los otros departamentos del museo, especialmente los artísticos o de conservación.¹⁸ Se reclama incluso la participación activa en la producción de las exposiciones ya que se percibe que es el departamento educativo el que luego tiene que mediar entre unos públicos no necesariamente especialistas y unos discursos museísticos y disposiciones expositivas inaccesibles.¹⁹ Hasta la actualidad muy poco se ha cambiado en cuanto a la relación entre los departamentos de conservación, o los responsables del comisariado, y los departamentos educativos, que siguen percibiéndose como un servicio requerido en el último momento y excluido de la toma de decisiones.²⁰

Otra de las principales tensiones a las que han tenido que enfrentarse los DEAC a lo largo de estos años es la que hace referencia a la masificación del museo, debida en parte a las demandas institucionales de resultados cuantitativos.²¹ No solo se trataba de la dificultad que suponía atender a un público en incremento y diverso, que empezaba a incluir el museo en sus actividades de ocio y turismo, sino que también significaba un desafío a la identidad y misión de los departamentos educativos, vigente aún hoy día: ¿es su misión proponer procesos educativos con grupos específicos, o bien simplemente forman parte de las estrategias de difusión y comunicación del museo? Otra manifestación actual de este conflicto es el debate entre la prestación de una educación-servicio y la apuesta por propuestas pedagógicas radicales: frente a la satisfacción de las demandas de segmentos de público ya bien definidos (escolares, público general, familias, etc.) mediante actividades preestablecidas, se encontraría la experimentación con formas pedagógicas que cuestionasen las mismas bases identitarias e institucionales sobre las que se articula la propuesta.

También han cambiado los discursos y prácticas del museo desde la propia museología.²² Recientemente ha sido fundamental la influencia de diversas perspectivas, como el cuestionamiento del historicismo que supuso la posmodernidad, la reflexión sobre la cultura material realizada desde la antropología, el feminismo, el poscolonialismo, la crítica institucional articulada desde la propia práctica artística y la teorización del museo como dispositivo disciplinador, etc. De este modo los museos

[...] se han enfrentado a la necesidad de establecer una relectura discursiva (en España el MACBA sería el modelo) que rompa con la presentación historicista y formalista canónica del “museo de objetos”, contextualizándola en una narración (auto)reflexiva. [...] Otros museos, sobre todo en el ámbito germánico

y holandés (aunque el Pompidou es el ejemplo pionero) se han incorporado a las teorías de la cultura visual integrando arte y artefactos en colecciones y exposiciones temporales. Y, en fin, las estrategias teóricas, artísticas y museísticas que reivindican el uso social del arte y su reinserción en la vida cotidiana han llegado a algunas políticas estatales; a Holanda por ejemplo.²³

Parecería que algunas de estas tendencias del discurso museológico coinciden con las señaladas desde los departamentos educativos, pero lo que se produce es un curioso trayecto de túneles que parecen avanzar el uno hacia el otro sin encontrarse. De hecho, desde algunos discursos comisariales y críticos del museo, los procesos educativos impulsados desde los departamentos reciben una dura consideración:

La mayoría de los programas pedagógicos promueven la desigualdad y dificultan un auténtico acceso al conocimiento. No podemos dejar de reconocer las buenas intenciones de la institución museística que emplea considerables esfuerzos y recursos en “acercar” el arte a su público [...]. Estas medidas reformistas no han hecho sino perpetuar algunas de las falacias sobre las que se ha asentado la pedagogía moderna tales como la transparencia, el progreso o la educación como mera transmisión y acceso.²⁴

A pesar de esta crítica, la educación se ha convertido recientemente en un término clave para las instituciones artísticas, y así vemos el creciente interés de comisarios y otros agentes culturales por la educación, a la que han situado en algunos casos al mismo nivel que sus otros ejes discursivos.²⁵ Sin embargo, alejándose de las ideas convencionales de educación escolar u oferta educativa, y en oposición a los discursos y prácticas de los mismos DEAC, lo pedagógico se propone aquí desde paradigmas y nociones alternativos como “inteligencia colectiva”, “autoeducación” o “giro pedagógico”.²⁶ Desde este punto de vista, las prácticas habituales de educación en los museos estarían reproduciendo modelos populistas de acceso, sustituyendo la experiencia de la obra por paneles explicativos y neutralizando el conflicto y la crítica como situaciones pedagógicas por excelencia. Una de las consecuencias de esta recuperación de lo educativo “desde otro lugar” es el rechazo a los referentes que proceden del ámbito de la educación, y su sustitución por fuentes en su mayoría filosóficas. Además, la “estética pedagógica” en el comisariado sustituye a una práctica educativa que contaminaría o reduciría la complejidad de la obra.²⁷ La paradoja que se produce al purgar tan drásticamente el rango de referentes y prácticas aceptables, es que solo acaban por sentirse interpelados a participar en el debate individuos y colectivos altamente intelectualizados y politizados (y que comparten las mismas referencias teóricas).

Este conflicto de discursos acerca de lo pedagógico apunta fundamentalmente a la posición liminal en que se encuentran los departamentos educativos de los museos. El “estigma de la educación” aparece en varios momentos del debate de las Jornadas DEAC en referencia a la visión que de estos departamentos tiene el resto del museo, normalmente relacionada con la baja calidad de las propuestas y la simplificación del discurso crítico o comisarial:

El prejuicio se debe [...] en gran medida a que todo lo que tiene el calificativo de pedagógico a veces es visto por gran cantidad de personas como sinónimo de pueril. Es un estigma que tenemos los educadores y eso es algo que difícilmente podremos cambiar, a no ser que sea con la calidad de nuestro trabajo, y es algo que tenemos que demostrar. Yo creo que aquí la solución es la interdisciplinariedad [de la que se] ha estado hablando.²⁸

Podemos comprender este sentimiento de colectivo estigmatizado si interpretamos el espacio liminal que ocupan los DEAC como lugar impuro, tal y como lo describe Mary Douglas en relación con las fronteras simbólicas inherentes a los sistemas de clasificación.²⁹ Por supuesto, esta configuración no se refiere a un peligro real sino que más bien representa las jerarquías existentes en el museo, según las cuales el departamento educativo es secundario y accesorio. Además, pese a formar parte de la estructura del museo, se relaciona con un exterior no solo físico sino discursivo esencialmente extraño. Esta posición los obliga a tener que “traducir” y por lo tanto “desnaturalizar” las narrativas y prácticas habituales de la institución (que, si participa del giro pedagógico radical antes mencionado, sin duda percibe esta traducción como simplificación, neutralización y, en definitiva, populismo). Esta posición impura es lo que condiciona en parte que los DEAC sean percibidos como un elemento inquietante y peligroso para la integridad institucional. Una vez situados en esta posición, los DEAC devienen el otro abyecto frente al cual es posible situarse como una alternativa más crítica y emancipadora.

Suponer que estos discursos sobre lo pedagógico corresponden nítidamente a una oposición entre departamentos educativos por un lado, e instituciones artísticas por otro, es una simplificación errónea puesto que encontramos diversidad de posiciones entre museos y centros de arte y entre departamentos educativos, así como también existen diferencias en el interior de una misma institución o departamento. En la actualidad encontramos propuestas educativas realizadas desde diversos DEAC que asumen de maneras diversas y con distintos enfoques la complejidad que supone la relación pedagógica. El trabajo de traducción múltiple sigue presente, pero ello no implica necesariamente populismo, ni simple acceso o transparencia.³⁰ Estos proyectos plantean comprensiones y cuestionamientos de lo que significa la relación con el arte y la cultura para los diversos participantes, así como las posibilidades, paradojas y límites de la propia institución museística. En este sentido, los DEAC también pueden ser espacios de experimentación de modos relacionales y de producción compartida de saber, cuando no de crítica institucional.

La falta de documentación formal y de valorización de este tipo de archivos menores hace que a veces los ejemplos se diluyan en el tiempo o sean difíciles de localizar, pero podemos mencionar algunos casos paradigmáticos recientes.³¹ Entre ellos se cuentan el proyecto sobre las culturas urbanas juveniles realizado con institutos de secundaria *Distrito 3* de El Laboratorio de las Artes de la Fundació La Caixa de Barcelona (2002-2004); el programa con estudiantes de la tercera edad *artUOM* en la Fundació Pilar i Joan Miró de Palma de Mallorca (2005-2008);³² la investigación basada en el mapeado urbano con escolares *Cartografiem-nos* de Es Baluard también de Palma (2006-2007);³³ el

proyecto colaborativo con mujeres centrado en la deconstrucción de la pintura *Rompiendo moldes* del Museo Patio Herreriano en Valladolid (desde 2007);³⁴ el proyecto de trabajo y publicación con mujeres presas *Hipatia* del MUSAC de León (desde 2008);³⁵ el proyecto de debate permanente *Las lindes* del Centro de Arte Dos de Mayo en Móstoles;³⁶ o el Museo Reina Sofía en Madrid, que cuenta desde hace tiempo con el programa <18 o *El Equipo* mediante los cuales se incorpora a jóvenes en el conocimiento de la gestión del museo.³⁷

La falta de producción documental y de publicaciones es, como decíamos, un problema de los departamentos educativos de nuestro país. Es difícil encontrar algún DEAC con tiempo, recursos y legitimidad institucional suficientes como para llevar a cabo investigaciones y editar publicaciones de reflexión y debate con los mismos medios de que disponen otros departamentos museísticos. Sin embargo, recientemente han empezado a aparecer en nuestro contexto excepciones a esta situación, como la edición de las actas de las I Jornadas *Prácticas Dialógicas* de Es Baluard;³⁸ las publicaciones relativas a proyectos educativos específicos como las del mismo Es Baluard³⁹ o Fundació Pilar i Joan Miró de Palma;⁴⁰ o los volúmenes que recogen el trabajo educativo realizado en el Patio Herreriano⁴¹ y en el MUSAC.⁴²

Notas sobre la historia de las Jornadas DEAC

Las Jornadas DEAC reúnen periódicamente a profesionales de la educación en museos de todas las áreas (no solo museos de arte), así como a estudiantes, profesores e investigadores afines al campo de la pedagogía. El primer encuentro, pionero en España, se celebró en 1980 en Barcelona con el título de Jornadas de difusión museística y fue convocado por un grupo de trabajadores y trabajadoras de museos españoles que se habían reunido en la conferencia anual del Committee for Education and Cultural Action (CECA) del ICOM, celebrada en 1979 en Sazimbra, Portugal.⁴³ Así, el surgimiento de estas jornadas fue asambleario y partió de la voluntad de este grupo de compartir sus problemáticas y plantear soluciones, aprender colectivamente, buscar referentes y construir la incipiente profesión de educador de museos.

La consolidación de los encuentros hizo que los DEAC ganaran gradualmente en dinamismo y en conciencia de su papel. Los intercambios y reuniones periódicas surgían en parte como sustitución de una formación reglada de la que carecían los integrantes de los departamentos educativos en aquel momento, pero también como vía para alcanzar una legitimidad que no les llegaba desde el propio museo. A menudo el estímulo e inspiración llegaban del extranjero, de instituciones británicas, francesas, alemanas, estadounidenses, que percibían a años luz la precariedad de medios y la falta de reconocimiento que experimentaban sus homólogos en España.⁴⁴

A lo largo de sus 16 ediciones hasta el momento, además de las diversas temáticas que se establecieron para cada una,⁴⁵ han surgido diversos debates y reclamaciones en cuanto al colectivo profesional de los educadores y educadoras de museos. Entre los ejes de discusión han surgido cuestiones como el acceso y democratización de la cultura, el papel educativo de la exposición, la relación

entre museo y escuela, el tratamiento que requiere cada tipo de visitante, etc. El abordaje de estas cuestiones ha oscilado entre la puesta en común de experiencias y la reflexión teórica. En las III Jornadas de 1983 se celebraba que los planteamientos teóricos hubiesen “elevado el nivel de las discusiones trascendiendo el umbral de la mera presentación de experiencias”.⁴⁶ Sin embargo, en la mesa redonda de cierre de las XI Jornadas en 1996, que hacían balance de las ediciones anteriores, se señalaba que se había avanzado poco en este sentido.⁴⁷

Como decíamos, el valor de las Jornadas DEAC radica también, y sobre todo, en su naturaleza diagnóstica de la situación de los departamentos educativos a lo largo de sus casi 40 años de existencia. En este sentido las reclamaciones surgidas en las diversas ediciones nos pueden servir para situar algunas de las problemáticas que hemos elaborado en este artículo, pero también para percibir hasta qué punto algunas de ellas se parecen a la situación actual de los departamentos de educación de muchos museos y centros de arte españoles.

Una primera reclamación básica, presente ya en el primer encuentro de 1980, es la creación de departamentos educativos en todos los museos, puesto que todavía se trataba de excepciones.⁴⁸ A partir de esta demanda inicial, otras cuestiones han ido aflorando con regularidad, como por ejemplo la necesidad de una definición de funciones del departamento educativo, lo cual también afecta a su denominación.⁴⁹ De manera especial se insiste en la necesidad de una formación superior interdisciplinar para los educadores de museos, que combine conocimientos de museología, pero también pedagogía, estrategias comunicativas, etc.⁵⁰ Otro tema sobre el que se discute es el interés en desarrollar investigación en educación en museos, reclamando así el mismo carácter científico que los otros departamentos museísticos.⁵¹ Esta cuestión está relacionada con la demanda que antes mencionábamos de colaboración interdepartamental, casi inexistente en nuestro país, así como de reconocimiento y legitimidad en las instituciones en las que trabajan.⁵² Finalmente, también de manera persistente, se reclama la regulación y dignificación profesional del colectivo, que a menudo desempeña sus funciones en situaciones contractuales precarias y que hacia los noventa vio aparecer las subcontratas como una prolongación de estas irregularidades.⁵³ Para promover la organización del colectivo, en las VII Jornadas, celebradas en 1989, se debatió seriamente la creación de una asociación de educadores de museos. Según las actas, la iniciativa fue aprobada por una inmensa mayoría aunque posteriormente no se refleja constancia de que entrara en funcionamiento. La dificultad de organización del colectivo es una cuestión pendiente y debatida en casi todos los foros de encuentro pero que aún hoy no se ha materializado en ninguna iniciativa consistente.⁵⁴

Esta revisión sintética, y necesariamente incompleta, de la trayectoria de los DEAC y de las Jornadas evidencia algunos puntos calientes de los debates contemporáneos relativos a la educación y los museos. Si algunos de ellos parecen indicar que nada ha cambiado (como por ejemplo la precariedad en las condiciones laborales, o la subsidiariedad de la labor de los departamentos educativos), en otros aspectos se abren resquicios de posibilidad. No solo el personal de los departamentos posee una competencia y preparación destacables, sino que las propuestas educativas que llevan a cabo muestran una percepción compleja de los procesos educativos, los contextos de intervención y los sujetos

implicados. Igualmente los departamentos han ganado en reflexividad y autonomía, perceptibles en sus actividades y publicaciones, lo cual permite sentar algunas bases para su reconocimiento público e institucional. Por otro lado, aunque el giro pedagógico en las políticas curatoriales e institucionales produce efectos contradictorios, también podría invitar a crear un espacio de debate compartido que hasta ahora ha sido inexistente entre educadores, críticos, responsables de instituciones, comisarios, etc. Este debate, no obstante, no puede llevarse a cabo en el territorio seguro de unos u otros, sino necesariamente en el espacio incierto de la liminalidad.

Notas

- Queremos agradecer a Carla Padró y Javier Rodrigo la lectura y sugerencias durante la escritura de este texto.
- George Yúdice, *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*, Gedisa, Barcelona, 2002, pp. 24-27; Toby Miller y George Yúdice, *Política cultural*, Gedisa, Barcelona, 2004, pp. 199-208; Neil Smith, "Gentrificación", en AA.VV., *Ideas recibidas. Un vocabulario para la cultura artística contemporánea*, Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona, Barcelona, 2009, pp. 141-144.
- Jesús Carrillo, "Los museos como laboratorios de gubernamentalidad", en AA.VV., *Ideas recibidas*, op. cit., p. 175.
- Manuel Oliveira, "Paradojas y resistencias. La educación artística en los museos españoles", *Jornades l'art en situació de futur*, Amposta, 2003, p. 18 [En línea] <<http://www.amposta.cat/espaiartsvisuals/jornades/textos/eduart.pdf>> [Consulta del 15/09/2010]; Grant Kester, "Aesthetic Evangelists: Conversion and Empowerment in Contemporary Community Art", *Afterimage*, enero de 1995.
- Aunque pueden tener otras denominaciones relacionadas con sus objetivos y funciones, agrupamos estos departamentos bajo el nombre genérico de Departamentos de Educación y Acción Cultural que figura en el título con el fin de poder incorporarlos al debate general. Asimismo, nos referimos también a departamentos educativos de centros de arte y fundaciones y no solo a museos.
- En las citas procedentes de las actas se indica el año de celebración de las jornadas y no el de edición de los volúmenes de actas (que distan entre sí de 1 a 10 años) para dar una idea más ajustada del momento histórico.
- Carles Curto, "Posibilidades de un programa conjunto museo-escuela", *Actas de las I Jornadas de Difusión Museística*, Barcelona, 1980 (material fotocopiado), pp. 27-28; Ramón Sagués, "Los departamentos de difusión cultural de los museos", *Actas de las IV Jornadas DEAC*, Madrid, 1985, p. 5; Pedro Lavado, "Memorias de un cuarentón. Los DEAC y yo", *Actas de las XI Jornadas Estatales DEAC. Memoria, realidad, expectativas*, Bilbao, 1996, p. 82.
- Lavado, op. cit., p. 80.
- Sagués, op. cit., p. 10; Lavado, op. cit., p. 81.
- Ramón Sagués, "Los DEAC: la vivencia de un proceso", *Actas de las XI Jornadas Estatales DEAC*, p. 11.
- Lavado, op. cit., p. 81.
- Lavado, *ibíd.*
- Sagués, op. cit., p. 9.
- "Material pedagógico del Museo Arqueológico Nacional de Madrid", *Actas de las I Jornadas de Difusión Museística*, 1980, pp. 121-126; "Actividades pedagógicas en el Museo de Bellas Artes de Valencia", *Actas de las III Jornadas de Difusión de Museos*, Bilbao, 1983, p. 34.
- "Una experiencia del servicio de pedagogía del Museo de Historia de la Ciudad de Barcelona", *Actas de las I Jornadas de Difusión Museística*, p. 80; Dolores Forrellad, Ramon Sagués, Joan Mayné y Àngels Casanovas, "Comunicación", *Actas de las III Jornadas de Difusión de Museos*, p. 24.
- Ángela García, "El Departamento de Educación y la Exposición", *Actas de las IX Jornadas DEAC*, Jaén, 1994, p. 58.
- García, op. cit., pp. 61-62.
- "Conclusiones", *Actas de las I Jornadas de Difusión Museística*, p. 7; Ismael Guallar y Carmen Burgos, "La investigación educativa en museos", *Actas de las II Jornadas de los Departamentos de Educación en los Museos*, Zaragoza, 1981, pp. 30-31; "Conclusiones", *Actas de las III Jornadas de Difusión de Museos*, p. 10.
- Ramón Sagués, "Los departamentos de difusión cultural de los museos", p. 7; Pedro Lavado, "Venturas y desventuras de un visitante individual", *Actas de las VII Jornadas DEAC*, Albacete, 1989; García, op. cit., pp. 57-58; "Mesa redonda", *Actas de las XI Jornadas Estatales DEAC*, pp. 177 y 185.
- Carla Padró, "Educación en museos: representaciones y discursos", en Alice Semedo y J. Teixeira Lopes (Eds.), *Museos, representaciones y discursos*, Editorial Afrontamento, Oporto.
- Padró, op. cit.
- Junto con las políticas culturales y los modelos pedagógicos, las teorías museológicas constituyen una de las dimensiones fundamentales para comprender el desarrollo de las políticas educativas de los museos.
- Patricia Molins, "El museo: de la obra a la institución", *Exit Book*, n° 4, 2005, p. 1.
[En línea] http://wiki.medialab-prado.es/images/f/f9/Molins_el_museo_de_la_obra_a-la_institucion.pdf [Consulta del 15/07/2010].
- Manuel Borja-Villel, "10.000 francos de recompensa (el museo de arte contemporáneo vivo o muerto)", en VV.AA., *10.000 francos de recompensa (el museo de arte contemporáneo vivo o muerto)*, Ministerio de Cultura, SEACEX, UNIA arteypensamiento, ADACE, Madrid, 2009, p. 17.

25. El MACBA situaba la educación como una de sus líneas principales de reflexión en 2005; en la reciente edición de Documenta 12 de 2007, comisariada por Roger-Martin Buerghel, la educación constituía una de sus tres líneas de debate bajo el título *¿Qué hacer?*; cabe mencionar también el énfasis en la educación de la bienal de arte Manifesta 8 (http://www.manifesta8.com/manifesta/manifesta8.centros_escolares), que ya tuvo una 6ª edición, finalmente cancelada, que debía haberse dedicado a la educación.

26. Jorge Ribalta, "Sobre el servicio público en la época del consumo cultural", *Zehar*, n° 47 y 48, 2002, pp. 68-75. [En línea] <<http://arteleku.net/4.1/zehar/4748/Zehar47Ribalta.pdf>> [Consulta del 30/05/2005]; Angelika Nollert *et al.*, *A.C.A.D.E.M.Y.*, Kunstverein, Hamburgo, 2006; Paul Oneill y Mick Willson (Eds.), *Curating and the Educational Turn*, De Appel/Open Editions, Amsterdam y Londres, 2009.

27. Javier Rodrigo, "Educational tendencies: Discursos y líneas de tensión entre las políticas culturales y las educativas", *YProductions*, p. 17. [En línea] <http://www.ypsit.net/recursos/biblioteca/documentos/educational_javier_rodrigo.pdf> [Consulta del 16/8/2010]

28. "Mesa redonda", *Actas de las XI Jornadas Estatales DEAC*, p. 179.

29. Mary Douglas, *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2007.

30. Padró, "Educación en museos"; Rodrigo, "Educational tendencies" op. cit.

31. Esta enumeración no recoge un recorrido histórico de todos los departamentos educativos y de todas las tendencias, sino que se centra en ejemplos recientes que podemos calificar de experimentales o críticos.

32. Javier Rodrigo y Katia Martorell (Coords.), *artUOM 05/07*, Fundació Pilar i Joan Miró, Palma de Mallorca, 2007.

33. Aina Bauzá (Coord.), *Cartografiem-nos. Projecte educatiu per a infantil i primària*, Es Baluard, Palma de Mallorca, 2010.

34. http://museoph.org/MuseoPatioHerreriano/educacion/exposiciones/rompiendo_moldes

35. <http://formacionmusac.blogspot.com/2008/10/hipatia.html>

36. <http://ca2m.org/es/educacion> y <http://ca2m.org/es/las-lindes>

37. <http://www.museoreinasofia.es/programas-publicos/educacion/jovenes.html>

38. Javier Rodrigo (Ed.), *Prácticas dialógicas. Intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica*, Museu d'Art Modern i Contemporani Es Baluard, Palma de Mallorca, 2007.

39. Aina Bauzá, op. cit.

40. Javier Rodrigo y Katia Martorell (Coords.), op. cit.

41. Olga Fernández y Víctor del Río (Eds.), *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*, Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español, Valladolid, 2007; VV.AA., *Grupo de trabajo sobre educación y práctica crítica. Sesiones comentadas*, Museo Patio Herreriano y Obra Social de Caja España, Valladolid, 2010.

42. Belén Sola (Ed.), *Experiencias de aprendizaje con el arte actual en las políticas de la diversidad*, MUSAC Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León y Actar, 2010.

43. Guasch (Servicio de Pedagogía del Museo de Arte Moderno), Antonio Solano (Museo del Prado, Madrid), Ángela García Blanco y Teresa Sáez (Museo Arqueológico Nacional, Madrid), Teresa Casanova (Jefa de sección Patrimonio Mueble, Diputación Foral de Bizkaia) y Begoña Candina (Museo Histórico de Vizcaya, Bilbao). Otras personas que también desempeñaron un papel relevante en estos momentos iniciales fueron Margarita de los Ángeles (Museo Nacional de Escultura de Valladolid, hoy Museo Colegio de San Gregorio), Ramón Sagués (Museo de Badalona), Pedro Lavado (Museo Arqueológico Nacional, posteriormente Dirección General de Bellas Artes del Ministerio de Cultura), Rafael Zulaika (Museo Vasco y de la Historia de Bayona), Dolores Forrellad, Ismael Guallard y Joan Mayne, entre otros.

44. Sagués, "Los DEAC: la vivencia de un proceso", pp. 12-13; Lavado, "Memorias de un cuarentón. Los DEAC y yo", p. 83.

45. Las ediciones celebradas hasta el momento, así como los temas específicos que se trataron (cuando los hubo) son los siguientes: I Jornadas de Difusión Museística (Barcelona, 1980); II Jornadas de los Departamentos de Educación en los Museos (Zaragoza, 1981); III Jornadas de Difusión de Museos (Bilbao, 1983); IV Jornadas de Departamentos de Educación y Acción Cultural de Museos (DEAC) (Madrid, 1985); V Jornadas DEAC (Granada, 1986); VI Jornadas DEAC: educación y acción cultural en una nueva estructura de museo (Valladolid, 1988); VII Jornadas DEAC: el público individual en los museos, 1 (Albacete, 1989); VIII Jornadas DEAC: el público individual en los museos, 2 (Mérida, 1991); IX Jornadas DEAC: la exposición (Jaén, 1994); X Jornadas DEAC: museo visitante, un diálogo creativo (Las Palmas de Gran Canaria, 1995); XI Jornadas DEAC: memoria, realidad, expectativas (Bilbao, 1996); XII Jornadas DEAC: museos para el ocio (Salamanca, 2003); XIII Jornadas DEAC: para todos... los museos (Murcia, 2005); XIV Jornadas DEAC (Las Palmas de Gran Canaria, 2006); XV Jornadas DEAC: museos para la participación (La Coruña, 2008); XVI Jornadas DEAC: museos, espacios para compartir (Valencia, 2010).

46. "Conclusiones", *Actas de las III Jornadas de difusión de museos*, p. 13.

47. "Mesa redonda", *Actas de las XI Jornadas estatales DEAC*, p. 184.

48. "Conclusiones", *Actas de las I Jornadas de difusión museística*, p. 6.

49. "Conclusiones", *Actas de las III Jornadas de difusión de museos*, p. 8; Sagués, "Los departamentos de difusión cultural de los museos", pp. 8-9; "Mesa redonda", *Actas de las XI Jornadas Estatales DEAC*, p. 171.

50. "Conclusiones", *Actas de las III Jornadas de difusión de museos*, p. 7; Antonio Solano, "Formación", *ibid.*, pp. 23-24; "Mesa redonda", *Actas de las XI Jornadas estatales DEAC*, pp. 178, 183-184.

51. Guallard y Burgos, "La investigación educativa en museos"; "Conclusiones", *Actas de las III Jornadas de difusión de museos*, p. 10.

52. En la nota 18 situábamos esta reclamación en actas de jornadas de los ochenta, pero en ocasiones tan recientes como el *Encuentro de profesionales de la educación en museos y centros de arte contemporáneo* organizados por el MUSAC de León y La Casa Encendida de Madrid en 2010, se volvió a dar un debate idéntico, lo cual confirma la nula transformación de estas relaciones.

53. "Mesa redonda", *Actas de las XI jornadas estatales DEAC*, pp. 172, 176, 183. Este es un aspecto en el que no solo no ha habido cambios sino donde seguramente se ha empeorado puesto que la externalización, especialmente de servicios educativos, es habitual en las instituciones culturales. De este modo no se crean monopolios de facto de servicios culturales, sino que se dificulta la igualdad laboral en los departamentos.

54. A principios de los ochenta se discutió la posibilidad de crear una rama del CECA-ICOM en España, propuesta que nunca se materializó. En la actualidad, la necesidad de organizarse en una red o asociación ha surgido en diversas reuniones como los *Encuentros arte y cultura. Responsabilidades y sensibilidades compartidas en la interpretación y educación artística*, organizados por el Museo Guggenheim y la UPV en 2006; en diversas ediciones de *Prácticas Dialógicas* celebradas en Es Baluard de Palma los años 2006, 2007 y 2009; o en el mencionado *Encuentro de profesionales de la educación en museos y centros de arte contemporáneo* en el MUSAC y La Casa Encendida, de 2010. Uno de los referentes que se debatió es la red de educadores y educadoras de sala de Reino Unido, con miembros en otros 15 países, Engage (<http://www.engage.org>).

Documentos

01

Conclusiones de las Actas de las I Jornadas de difusión museística, Barcelona, 1980.

02

Actas del debate de las VII Jornadas estatales de departamentos de Educación y Acción Cultural de Museos, Albacete, 1989, editado por la Dirección General de Bellas Artes y Archivos, Ministerio de Cultura, 1992.

CONCLUSIONES DE LAS JORNADAS DE DIFUSION MUSEISTICA

-MAYO 1980-

Los asistentes a las jornadas se comprometieron a hacer llegar a los organismos pertinentes las conclusiones de estas primeras jornadas de difusión celebradas en Barcelona:

- D. Es indispensable plantear la creación de servicios de pedagogía en museos o zonas museísticas y el reconocimiento e institucionalización de los que ya funcionan, mediante la dotación de puestos de trabajo y presupuestos necesarios.

Esta cuestión es importante resolverla definitivamente por las siguientes causas:

A. Los rendimientos culturales en los museos con servicio pedagógico son mucho más altos que en los museos que carecen de él, esto supone un mejor aprovechamiento del caudal presupuestario dedicado a museos e instituciones culturales, ya que un mayor sector de público se beneficia del patrimonio cultural del Estado.

B. La existencia de un servicio pedagógico que coordina, organiza y resuelve las necesidades culturales de diversos sectores de público, mejora ostensiblemente el funcionamiento general del museo y delimita -por tanto favorece- las tareas de conservación e investigación.

C. La creación de servicios pedagógicos en museos soluciona un problema profesional, porque allí donde el director o conservador del museo ha asumido las funciones de difusión, se le han desbordado las de conservación e investigación. La dificultad de mantener un equilibrio entre las tres tareas, con escaso presupuesto y con escaso personal cualificado, pone demasiado frecuentemente en peligro el patrimonio museístico, e impide por otro lado la necesaria dedicación a la investigación para la publicación de temas científicos.

D. El reconocimiento de los servicios de pedagogía o del técnico en difusión en los museos que ya existen, soluciona un problema laboral, y no supone más que la aceptación de un hecho consumado, ya que la carga económica, en la mayoría de los casos, no es distinta o se vé compensada por la afluencia de más público, la celebración de conferencias, adquisición de material didáctico, etc...

2. Es necesario crear un centro de documentación al que se pueda acudir para encontrar información sobre los museos en general y sobre sus actividades de difusión en particular; este centro debe ser utilizable tanto por el personal técnico de museos como por el público usuario de los mismos. Especialmente debería poseer información sobre el contenido, localización y actividades de los museos que dispongan de personal especialmente dedicado a difusión y por tanto estén mejor preparados para recibir y responder a las demandas culturales del público.

Este centro de documentación consultable debería también pasar información a los medios de comunicación (Radio Prensa-T.V.) para su posterior difusión, sobre publicaciones, cursos y actividades de los museos; recíprocamente, debería poder utilizar los programas culturales que estos medios de comunicación preparan, ya que una vez difundidos suelen quedar en archivo; tal es el caso del programa de la cadena catalana de TV llamado "Els Museus" que tiene aún muchas posibilidades de ser explotado y permanece archivado.

Este centro podría disponer de un montaje especial al estilo de una unidad móvil -Museu Bus- cuya principal misión sería acercar el conocimiento de la propia cultura partiendo de las comarcas y barrios alejados de centros urbanos importantes.

Otro de los cometidos de este centro de información sería conectar con las Instituciones educativas que coordinan centros de enseñanza para transmitir en ambos sentidos toda la necesaria información.

3. La publicación de una revista mensual sobre las características y actividades de los museos, tomando como referencia el desaparecido "Butlletí dels Museus de Barcelona" -que se publicó mensualmente desde 1931 al 1937 y que incidió muy positivamente en la vida museística de la ciudad- pero ampliando considerablemente su ámbito, sería con seguridad una inversión rentable a nivel económico y cultural.

Por otro lado quedaron tareas pendientes que se propuso se fueran resolviendo con la formación de comisiones:

- A. Comisión integrada por conservadores, restauradores y educadores para dar soluciones adecuadas para preservar la obra y garantizar su adecuada difusión.
- B. Comisión integrada por miembros de los cuatro equipos de trabajo para formar una línea pedagógica unitaria y redactar unos objetivos básicos de difusión.
- C. Comisión integrada por miembros de los diferentes equipos de trabajo para valorar una guía infantil.

A MODO DE ACTAS DEL DEBATE SUBSIGUIENTE A LA PRESENTACION DEL INFORME DE ESTUDIO Y EVALUACION DE LAS JORNADAS DE EDUCACION DE MUSEOS

El borrador del informe, a modo de documento abierto a las sugerencias de la Asamblea, obraba en poder de los asistentes desde el momento del inicio de las Jornadas. En el segundo día de desarrollo de éstas, al plantearse la organización de los grupos de trabajo que el propio informe cuestionaba, se trató de adelantar la lectura y exposición del dicho informe, en lugar de los citados grupos de trabajo o de un ya no necesario bloque de comunicaciones.

A pesar del acuerdo en ese sentido, la propia dinámica del desarrollo de las Jornadas no llegó a permitir ese adelanto. Y se expuso en el calendario y horario que para ello había estado fijado.

Las personas que formaban parte de la comisión expusieron por separado el análisis y evaluación de los aspectos que les había correspondido estudiar a cada una; lo expusieron y lo explicaron, y aludieron (en algunos casos) a anexos de datos que se incorporarían a la publicación del citado informe; también se ilustró con diapositivas (gráficos y porcentajes) la exposición de algunos de los estudios.

Una vez efectuada esta exposición, se sometió a debate entre todos los presentes, buscando la mayor clarificación, si ello era necesario, y la incorporación de posibles conceptos olvidados. Al final de este debate se sometieron a votación las conclusiones y sugerencias que la comisión apuntaba al final del citado informe.

1. El debate se desarrolló con las siguientes intervenciones

José Manuel Fariña Trujillo, del Museo de Ciencias Naturales de Santa Cruz de Tenerife, lamenta el excesivo pesimismo que trasteó al estudio presentado, y también la escasa existencia entre nosotros de miembros del ICOM; la necesidad de «vinculación estable» con el museo en el que se trabaja es sin duda la responsable. Pide que se identifiquen los miembros del ICOM presentes, y resultan ser trece. También propone ampliar la denominación de los DEAC dando cabida al componente de Atención al Público, y pide un diseño definitivo del perfil de los educadores de museos y del organigrama de sus departamentos.

Pedro Lavado Paradinas, del Museo Arqueológico Nacional de Madrid, propone, como mejor solución de los problemas que se apuntan en el informe, la creación de una Asociación de Educadores de Museos; si ésta llegara a existir podría tener unos objetivos claros, un presupuesto (que además debería reclamarse de la Administración), y la revista de que tantas veces se ha venido hablando en nuestras Jornadas y reuniones, que, ciertamente, confirma, han pecado de desahozadas y sin continuidad.

Graham Carter, jefe del Departamento de Educación del National Maritime Museum de Beaulieu (Reino Unido), pide intervenir para informar, como su coordinador europeo de ICOM-CECA, de esta organización y de su intento de preparar (para el próximo Congreso de Montreal) un Manual de Educación de Museos Internacional. Informa de cómo también en el Reino Unido se constituyeron los Educadores de Museos en Asociación Profesional que reúne actualmente cuatrocientos cincuenta miembros, de los cuales sólo quince son también miembros del ICOM. Expone cómo esa Asociación funciona con un comité directivo, mantiene una reunión anual, un boletín informativo trimestral y una revista anual. Anima a los presentes a trabajar en esa línea, aunque encontremos problemas; ellos también hubieron de dedicar largo tiempo y discusiones a la gestión de su Asociación.

Ana Verde Casanova, del Museo Nacional de Etnología de Madrid, valora como válido el trabajo realizado por la comisión. Y apunta a que ya está hecho ese trabajo sobre Jornadas; lo que se precisa ahora es trabajar sobre los propios Departamentos (DEAC) y su trabajo; hay que ir de ahora en adelante más al fondo.

Andrea García Sastre, del Museo de Arte de Cataluña, de Barcelona, responde a la señora Verde, y abunda en la variación y movilidad de participantes en las Jornadas (cifras que se habían ya citado); la ventaja de ello es que las Jornadas han valido como escuela de formación y también como cuerda de transmisión de la extensión de nuestro trabajo y movimiento. La Asociación pretenderá incardinar todos los aspectos que nos preocupan, y nos permitirá funcionar ante nosotros y ante las autoridades.

Encarnación Lizana Rivas, del Museo Nacional Ferroviario de Madrid, reflexiona de quiénes podrían formar parte de la posible Asociación, y apunta hacia una estructura-marca que constituirían los educadores con vinculación estable en museos, que funcionarían como «acogedora» temporal de los sucesivos «cambiantes».

José Manuel Fariña Trujillo apunta que las reiteraciones de temas en Jornadas, en las comunicaciones, y en los grupos de trabajo incluso, quedarán olvidadas con la actuación del Comité Científico que se propone y que seleccionará las que puedan considerarse como tales. Pero se pregunta qué pasará con las otras (véase punto II A. 8).

Ramón Sagues i Baixeras, del Museo Torre Balldovina, de Santa Coloma de Gramonet (Barcelona), dedica un recuerdo a algunas Jornadas en las que se trató de la propia organización y de la búsqueda de métodos de trabajo. Respecto a las sugerencias que figuran al final del informe, y que después se sometieron a votación, él quiso proponer Jornadas «abiertas a todo el mundo, con un período intermedio de dos años; se manifestó a favor de la creación de la revista, y menos a favor de la creación de una Asociación en este momento, cuando parece que pende tanto pesimismo sobre todos».

Fernán Ibáñez Novo, del Museo de Sabadell (Barcelona), se inclina a desmontar un tanto ese pesimismo, a lo que podría contribuir el repasar los asistentes de las tres últimas Jornadas; tal vez en ellas no se dé tal variabilidad y movimiento de participantes.

M^{ra} Angeles Polo Herrador, del Museo Nacional de Escultura de Valladolid, facilita las cifras: la movilidad fue de 59 por 100, 68 por 100 y 55 por 100, respectivamente.

Pedro Lavado Paradinas insiste en la necesidad de una organización permanente que podría hacer frente a muchas cosas; por ejemplo, a proseguir con la organización de las alternativas que él organizó en tiempos pasados y que ahora no pueda. Propone vocalías o comités de estudio y trabajo en esa Asociación.

Graham Carter informa sobre la conveniencia de mantener entre Jornadas grupos de estudio y trabajo, y sugiere como objetivos claros, impresionablemente claros y definidos, algunos como Formación en Museos, Relaciones Escuela-Museo, Relaciones con Organismos culturales locales, Estructuración de Museos Españoles... Recuerda que hay que ser agresivos en la tarea de convencer a otros compañeros de museos. Y opina que le parece peligroso limitar la participación en las Jornadas y en la futura Asociación.

Pedro Lavado Paradinas quiere presentar como propuesta, para su votación inmediata, la creación de esa Asociación y la creación y la elección en estas Jornadas de un Comité Gestor que recabe información y elabore un informe para presentar en las próximas.

Loreta Albes Rovira, del Museo Federico Marés, de Barcelona, considera que puede ser demasiado pretender el que salga ese comité y esa gestión de Asociación de estas Jornadas. Reflexiona acerca de que ya sería suficiente la aceptación de la necesidad de una mayor apoyatura científica en ponencias y comunicaciones.

II.A. A continuación se procedió a someter a votación las sugerencias dadas por la Comisión de Estudio, y las propuestas que pudieron ir surgiendo a lo largo del debate previo

A lo largo de las sucesivas votaciones que se plantearon, el número de asistentes osciló, a lo largo de esa sesión y en la del día siguiente, en torno a los cuarenta y cinco.

1. Se sometió a votación la sugerencia 6.1.1. acerca de quiénes podrían acceder a las convocatorias de sucesivas Jornadas. Treinta y ocho de los asistentes se inclinaron hacia que la participación fuera abierta a todos los que lo desearan; el Comité Científico del que se habla más abajo será el órgano limitador de intervenciones (comunicaciones, experiencias...) que resulten obvias y repetitivas para los participantes.

2. La sugerencia 6.1.2., desglosada en tres propuestas, recibió treinta y ocho votos referidos a las dos primeras: creación de dos Comités, uno Organizador y uno Científico. En cuanto a la efectividad a no de los grupos de trabajo, quedó pospuesta la decisión (véase punto 10).

184

Veintitrés participantes aprobaron el ofrecimiento de los representantes del Museo del Prado (Alicia Quintana Martínez, María Luisa Suárez Hernández y Isabel Canide Varilla) como Comisión Gestora de dicha Asociación; esta Comisión presentará su estudio en las siguientes Jornadas, facilitando copia de su trabajo para cada uno de los asistentes a las mismas en su inicio.

3. En cuanto al Comité Científico, se acordó que sus miembros fueran elegidos por votación postal, tal y como se hizo para la elección de la Comisión Evaluadora que salió de las Jornadas anteriores. El Museo de Albacete, como organizador de estas Jornadas, enviará a todos los asistentes una relación completa de los participantes (reales; la lista es incom-

3. La propuesta 6.1.3., acerca del lugar de sede de próximas Jornadas, contó con la intervención de Joan Mayné, del Museo de Badalona (Barcelona), que consideraba que debíamos aceptar aquel lugar en que se nos acoga y se nos atienda: "Pilar Caldera Castro, del Museo Nacional de Arte Romano de Mérida, propuso su ciudad y su museo como sede de las VII Jornadas, precisando la necesidad de contar con un Comité Científico dada la inexperience de esta región (y concretamente de su museo, no dotado de DEAC) en la Educación de Museos. Pondrán todo su voluntad y su trabajo en ello.

4. La propuesta 6.1.4. optó por un período de dos años entre Jornadas.

5. Se votó también acerca del número de componentes del Comité Científico; y se aprobó que fueran de dos a cuatro los miembros que lo constituyeran.

6. Se aceptó que se contara con patrocinadores económicos, como se proponía en la sugerencia 6.1.5.

7. Y por unanimidad se recomendó la mayor proyección en los medios de comunicación estatales, tal y como se sugería en el apartado 6.1.6.

8. Respecto a los contenidos de los que se hablaba en la propuesta 6.2., se acordó por mayoría que: a) las Ponencias que se presentaran en las Jornadas no fueran más de tres, siendo cada una de ellas subdivisión de un solo tema; b) las Comunicaciones estuvieran forzosamente relacionadas con el tema de las Jornadas (y de las Ponencias); c) sólo se expondrán oralmente aquellas que considerara apropiadas el Comité Científico; d) todas, sin embargo, se publicarán en las Actas de las Jornadas; e) se publicarán igualmente las experiencias y cualquiera otra aportación que se presenten en el paralelo Mercado de Ideas.

9. Se sometió a votación también la propuesta de encadenar comunicaciones, experiencias, aportaciones, «deberes», de unas Jornadas a otras. Y se aprobó por mayoría.

10. Se votó también, en relación con los grupos de trabajo, que éstos se mantuvieran en próximas Jornadas; y que se les dedicara el mismo tiempo (media jornada) que se dedicara a otras actuaciones (Comunicaciones, Mercado de Ideas...).

Se levantó la sesión.

II.B. Se reemprendió la sesión en la de la mañana siguiente. Y se sometieron a votación las siguientes propuestas

1. Que los temas de Jornadas sucesivas se fijaran solamente de uno en uno: en unas Jornadas se fijará el tema de las siguientes, no el de varias. Y, enlazándose las conclusiones y propuestas del debate con las de estas propias Jornadas, se acordó ya que el tema de las próximas fuera nuevamente «El visitante individual» (II).

2. Se puso luego a votación el asunto de la creación de una Asociación de Educadores de Museos. Y fue precedida de un cierto debate acerca de quiénes y cómo la compandrán. Intervinieron los señores Mayné, Carter y Fariña, informando y puntualizando diversos aspectos y matices.

Por treinta y dos votos a favor, uno en contra y seis abstenciones, se aprobó la creación de esta Asociación.

* Por unanimidad se acordó que fuera en lugares no repetidos de otras Jornadas.

pleta), y propondrá la selección de un determinado número de nombres de esa lista; de ese total saldrán después los cuatro miembros del Comité.

Para su mantenimiento (pago de viajes y asistencia a reuniones) se acordó que cada volante envíe un giro postal de dos mil pesetas. Con ese dinero se hará frente, en un porcentaje determinado, a estos costos; y, quizá, en un porcentaje bastante menor, a los de la Comisión Gestora de la Asociación. El Comité Organizador de las Jornadas decidirá la conveniencia o no (basándose también en la cantidad recolectada) de este doble reparto.

(Y se levantó la sesión)

Arteleku desde la perspectiva educacional.

Alternativa y modelo: desarrollos, ejes, apuntes

ARTURO / FITO RODRÍGUEZ BORNAETXEA

0. Coda vs Intro

Arteleku ha resultado ser para muchos artistas un lugar determinante en su vida, y por tanto en su proceso de aprendizaje. Intentar obviar esta circunstancia convertiría en desatinado cualquier enfoque que pudiera hacerse de este espacio y, probablemente también por ello, haría difícil e incompleta su observación desde una perspectiva única o desde un abordaje específico o temático.

Ahora que las circunstancias nos permiten ver Arteleku como un fenómeno, como un dispositivo conector o como un factor en la historia reciente del arte en el País Vasco y en el Estado español, podemos intentar acercarnos, no sin dificultad, a su producción durante estos años para extraer algunos datos, referencias e indicadores sobre su labor pedagógica, un acercamiento para el cual será preciso respirar en la misma clave atmosférica que el propio centro generó con el paso del tiempo, construida a partir de múltiples subjetividades y en constante transformación, y sin perder de vista además que el centro se encuentra aún plenamente operativo.

Un complicada labor que indudablemente tiene carácter de exploración y que, sin desentenderse del objeto de atención, esto es, la vertiente educacional del centro, deberá por fuerza tomar en consideración otros muchos factores que participan de manera colateral en el proceso de producción y transmisión de conocimiento.

1. Punto y línea sobre el plano (De cartografías y enclaves)

Probablemente la imagen que ahora mismo sea más eficaz para comprender el “modelo Arteleku” desde la perspectiva pedagógica es el lugar que Juan Luis Moraza otorga al centro Guipuzcoano en su proyecto *Incógnitas (cartografías del arte contemporáneo en Euskadi)*, realizado para el Museo Guggenheim Bilbao en 2007.¹

En la visualización que hace en uno de sus gráficos, más concretamente el que busca un orden para el “ámbito artístico”² vasco, Moraza sitúa a Arteleku como uno de los centros de formación fundamentales del territorio, pero además queda representado en ese mismo gráfico como “agente”, esto es, como dispositivo cultural capaz de producir un efecto. Esta circunstancia, que resulta ya de por sí un dato bien elocuente por cuanto pone en conexión dos ámbitos de trabajo del centro que son indisociables: la educación y la producción, se reafirma de modo especial con la fuerte presencia en ese mismo diagrama de las personas que han estado al frente de Arteleku.

La riqueza interpretativa del proyecto de Moraza nos permite igualmente enfocar Arteleku en la secuencia que marcan el magisterio de las Escuelas Vascas de Artes y Oficios y la Facultad de Bellas Artes de Bilbao hasta llegar a

1987, año de inauguración del centro y punto de partida para una experiencia inédita llamada a condicionar de forma significativa los mapas (las relaciones) y los paisajes (las circunstancias) que componen el resto del estudio. Dicha secuencia nos recuerda la evolución que ha tenido lugar en el terreno de la educación artística y de su adecuación progresiva a los programas de estudios reglados, un proceso que merece una atención específica pero que no puede ignorarse en esta primera aproximación. Como relata Ana María Guasch en *Arte e ideología en el País Vasco*³ esta línea genealógica de la educación artística tiene como principal impulso la voluntad de Jorge Oteiza de crear escuelas experimentales de arte durante los años sesenta, un empuje que desembocará en la puesta en marcha de la Escuela Superior de Bellas Artes de Bilbao⁴ y en la Escuela de Deba (1969).⁵ Dos líneas parentales que, al igual que la predecesora “Escuela Vasca”,⁶ estarán también significadas en el código genético de Arteleku.

Pero continuando con los gráficos de *Incógnitas* es sin duda el titulado “Impresiones”⁷ el que da al centro de Loiola una mayor proyección al lanzar desde su núcleo una línea recta que sustenta o que organiza en su trayectoria un buen número de constelaciones creativas y generacionales, así como eventos y enclaves. Una visualización en la que quedan señalados de manera preferente algunos de sus cursos o actividades (resaltados algunos de ellos con los nombres de sus directores o a través de proyectos concretos).

Sin duda habrá que volver a sobrevolar los paisajes que resultan del ensayo de Moraza como un importante dato para comprender Arteleku en relación a la “orografía artística” del País Vasco (y la del País Vasco en relación a la del Estado español), pero antes conviene volver sobre su origen y sobre sus anclajes en las políticas culturales del momento para comprender que la apuesta del centro Arteleku es pionera en varios aspectos. El primero de ellos podría ser la recuperación de un espacio industrial para uso cultural,⁸ algo que ha sido práctica habitual de estrategias “regenerativas” en los años posteriores y de la cual todos tenemos algún ejemplo cercano.⁹

La segunda es que si bien su planteamiento hunde sus raíces en “las artes y los oficios”, entendidos desde una perspectiva tradicional (los materiales como fundamento y las habilidades como técnica), hay desde sus comienzos un claro intento de actualización y adecuación de este tipo de prácticas y enseñanzas a un panorama cultural en plena ebullición, en el que se abrían nuevos horizontes productivos a finales de los años 80.¹⁰ Esta coyuntura, que tiene lugar en un contexto socioeconómico y político igualmente inestable, admite todavía concepciones relativas al arte y la cultura desde la perspectiva de lo público, pero también arrastra una importante carga simbólica, como apunta Miren Jaio en su texto “Tout va bien / Garai Txarrak”:¹¹

El primer equipamiento dedicado al arte contemporáneo en este periodo fue, en 1986 y a instancias de la Diputación Foral de Gipuzkoa, Arteleku. La creación de un espacio autónomo dedicado a la práctica y la formación, frente al más visible espacio de exhibición, se explica por una voluntad política real de fomentar el arte no como instrumento de representación política sino como bien común, voluntad sustentada por una fe casi mesiánica en el valor simbólico del arte...

Un tercer aspecto de esta condición pionera de Arteleku tendría que ver más directamente con la vertiente formativa, que se plantea siempre en base a la circulación de personas y no tanto en el asentamiento de una “escuela” en su sentido académico. La oferta del centro articulará así cursos y talleres muy diversos, tanto en disciplinas como en técnicas y enfoques, y por él circularán, solapándose y encontrándose multitud de artistas de muy diversa procedencia; este sistema de talleres de distinta duración e intensidad se irá transformando con el tiempo y en base a las circunstancias propias del devenir artístico y constituirá, como veremos, un sello distintivo de Arteleku.

2. Arte y percepción visual (El arte frente a la educación en el arte)

La particularidad del desarrollo del propio centro hace complicado observar Arteleku como una propuesta compacta o programática desde la perspectiva pedagógica, toda vez que su configuración como centro de actividades de muy diversa índole impide clasificarlo dentro de las categorías que para el campo de la educación propone el Tesauro de la UNESCO.¹² De modo que lo que aquí se intenta repasar no se centrará tanto en la búsqueda de un modelo educativo, sino en hacer visible la interacción de los tres grandes apartados que la institución describe, como son la *educación formal*, la *no formal* y la *informal*, constituyendo un espacio que excede cualquier ordenamiento para asimilar otras calidades instructivas o experienciales que tienen más que ver con la convivencia, la cooperación o el intercambio de conocimiento.

Esta presumible combinación de las tres categorías citadas no pretende deslizarse despachadamente por el terreno de la ciencia pedagógica, sino precisamente someter la experiencia de Arteleku a una puesta en valor de la complejidad formativa que ha llevado a cabo durante toda su historia, una propuesta flexible, diversa y probablemente inestructurada en su conjunto, pero repleta de situaciones y acontecimientos con un innegable valor formativo. Se trata por tanto de atender a la especificidad del caso para poder abordarlo con la perspectiva del tiempo y dar cuenta de sus resultados, verdaderos indicativos de su característica experimental, del riesgo y del ingenio en que se ha apoyado para sacar adelante un proyecto diferente.

Para ello habría que incidir de modo especial y con el detenimiento necesario en las características citadas, ya que si la experimentación es un puntal de la práctica artística, tanto el riesgo como el ingenio en la dirección del centro han sido claves en el mantenimiento de la confianza institucional en el proyecto, más allá del color político de sus responsables.¹³

Si existiera una vinculación de Arteleku a la educación formal, esta se daría exclusiva y eventualmente en aquellos cursos que ha organizado en colaboración con el ámbito universitario, preferentemente con la U.P.V./ E.H.U. (Universidad del País Vasco), cuando los créditos académicos han tenido presencia.¹⁴ La perspectiva del tiempo nos indica hoy que la falta de una relación más estable con el ámbito universitario puede haber sido uno de los puntos más débiles de Arteleku, sobre todo a la hora de contar con avales formativos para, de este modo, haber podido asentar a través de estas colaboraciones otro tipo

de actividades en sus márgenes, aquellas que se dan justamente en los límites que no contempla la educación formalizada. Pero precisamente las estructuras burocráticas y la pesadez de su engranaje administrativo universitario se hallaban en las antípodas del impulsivo funcionamiento del centro, que aportaba a la escena cultural un carácter más expansivo y enérgico, pudiendo llegar directamente a la práctica cultural e incidiendo en tiempo real en la contemporaneidad de la actividad artística.

De modo que el grueso de la actividad formativa de Arteleku podría incluirse dentro de la categoría de educación *no formal*, entendida como un sistema abierto y generador de procesos de comunicación que busca efectos educativos. Porque en realidad, y tomando como base la definición de esta categoría educacional, lo que Arteleku ha ido articulando de manera progresiva y en paralelo a la búsqueda de su propia definición, ha sido una serie de citas que, trascendiendo la estructura educativa o académica, ha propiciado un tipo de aprendizaje más próximo a las necesidades de los individuos, y que ha venido a completar la enseñanza institucionalizada de los centros formalizados de estudio, fundamentalmente de la Universidad. El porqué de esta labor habría que buscarlo en la complejización que el ámbito productivo del arte y la cultura ha ido adquiriendo desde los años ochenta, en los que nace el centro, hasta nuestros días, con lo que encontraríamos asimismo en esta aproximación un buen reporte de los cambios, las transformaciones y las políticas que han determinado el panorama actual. Pero sobre todo encontraremos respuesta a ese porqué en la ausencia de centros de recursos especializados en el panorama estatal, en la inexistencia de estudios de posgrado o en la falta de eventos y citas que hayan marcado significativamente el desarrollo de los artistas jóvenes en el momento de abandonar “la academia” para integrarse en nuevos territorios en los que poder sentir de algún modo el profesionalismo (o acercarse al menos al aroma de su significado). En realidad ese lugar o ese compendio de particularidades no ha sido otro que Arteleku, en donde el arte adquiriría la verdadera noción de deseo que algunos artistas habían intuido. Un lugar que se construía con cada nuevo curso y en cada nuevo taller en base al sondeo y a las necesidades de la comunidad artística. Estas demandas, que no son fáciles de detectar y decodificar, encontraron en Arteleku el campo idóneo para su enunciación, y a partir de ahí pudieron, según su nivel de elaboración, cobrar forma de experimento, producto o taller para integrarse en nuevas dinámicas de trabajo, ya fueran del circuito artístico, de la iniciativa cultural o empresarial o simplemente dando continuidad a una evolución práctica, editorial o especulativa.

Arteleku ha sido uno de los pocos dispositivos institucionales lo suficientemente porosos como para dejar calar propuestas y permitir en su decantación como proyecto conexiones inesperadas u obstinados debates; siempre con el aprendizaje (organizado en mayor o menor medida), presente en todo el proceso de relaciones y en la definición de sus actividades.

Existe una denominación, si se quiere “técnica”, que denomina a este compendio educativo *no formal* como “Educación permanente” y que bien podríamos aplicar a este caso, ya que han sido muchos los participantes que han repetido presencia en talleres muy diversos y en circunstancias muy dispares, con todo lo que ello tiene de enriquecimiento personal y profesional.

En la tercera de las categorías citadas más arriba constaba también la *educación informal*, un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento. En este terreno no existe escuela posible, sino contexto, condiciones, algo que Arteleku también supo crear en su derredor y cuyos resultados no pueden ser medidos, pero sí tenidos en cuenta al mirar más allá de lo meramente pedagógico o cualitativo.

3. Quousque Tandem (Desde dónde y hasta cuándo planteamos la educación artística)

Para intentar enfocar organizadamente una visión pedagógica de Arteleku se hace preciso abordar siquiera brevemente el concepto de currículum. El diseño curricular ha ganado una presencia determinante en los últimos tiempos en todas las áreas de conocimiento y por lógica también en la enseñanza del arte. Sin embargo la creciente tendencia internacional a homologar contenidos chocaba con teorías que predijeron “la crisis de la teoría del currículum,” como señala Schwab:¹⁵

Se trata de concebir el desarrollo del currículum como un proceso de deliberación constante, donde hay que formular alternativas de acción a comprobar en situaciones reales. Se trata de un enfoque procesual, que sería el válido para concebir todo el currículum de un área determinada de conocimientos, para conceptuar el propio proceso de programación o diseño de la enseñanza y para entender la acción misma.

Estamos acostumbrados a funcionar en un contexto de desarrollo curricular que podría llamarse “oficial centralizado.” En un nivel general, las administraciones deciden con diferentes asesoramientos los contenidos básicos a transmitir, se trata de una decisión curricular que se transmite a los docentes aunque vaya acompañada de orientaciones metodológicas, bibliografías, etc. No hay que olvidar que el control técnico de la enseñanza en todos sus niveles queda en manos del productor de ciertos materiales que por la propia lógica de su producción o por imperativos curriculares son uniformadores, restando el acceso a otros ensayos, otras estrategias o experimentos. El resultado es un taylorismo en donde los actores educativos quedan progresivamente desplazados.¹⁶ Con la progresiva homologación del diseño curricular en la universidad europea y la implantación de cierta “meritología” como valor, la administración educativa está renunciando a hacer del currículum una palanca de transformación de la enseñanza, además de promover la desprofesionalización del profesor en tanto que le relega al papel de simple ejecutante, cuando no trabajador en condiciones de enorme precariedad laboral en muchos casos.

El diseño curricular de las facultades de Bellas Artes, que a principios de los ochenta fue diferenciador e imprimió carácter a determinadas facultades que nacían en ese momento, como fue el caso del innovador programa de la Facultad de Bellas Artes de Bilbao, ha ido así difuminándose y perdiendo las características locales. Algo que en el caso de Bilbao le aleja en cierto modo de sus orígenes.

En la resistencia de Arteleku a la educación formal que hemos intentado argumentar más arriba, encontramos también la resistencia a una concepción curricular cuantitativa. Frente al modelo rígido de objetivos, Arteleku planteó siempre una vía alternativa de entender la enseñanza del arte que ofrecía nuevas perspectivas sobre las relaciones entre las diferentes prácticas creativas. Frente al estatismo del currículum y la búsqueda indiscriminada de méritos cuantificables, los talleres de Arteleku devolvían al artista que impartía el taller el perfil de un investigador trabajando en el aula (en el estudio convertido en aula) y otorgaba al participante en el taller la experiencia, el rol proactivo y el protagonismo que no podía encontrar en otros ámbitos reglados de la educación artística.

De este modo, pensamiento y acción se daban cita sin deslindes metodológicos en la mayoría de las enseñanzas que promovían sus diferentes cursos, no porque viniera así explicitado, sino como consecuencia de una inercia que el centro supo canalizar en base a una condición que le era propia.

En esta suerte de inercia experiencial se hace imposible cerrar objetivos o intentar delimitar los procesos formativos. Arteleku ha sido el lugar en donde los límites del aprendizaje han estado menos definidos porque siempre se daban las circunstancias para el comienzo de nuevas posibilidades de intercambio y de relación con el conocimiento.

4. Ejercicios espirituales en un túnel (Las diferentes formas de la escuela)

Hacer un examen de las diferentes experiencias formativas que han tenido lugar en Arteleku, ya sea en forma de talleres, ciclos o cursos sería demasiado prolijo. En el repaso al extenso listado que da cuenta de estas actividades se encuentran datos bien elocuentes, tanto del momento histórico como de la circunstancia local y específica del centro que nos advierte de su diversidad, y que por momentos puede entenderse como un desorden en la estructuración de la didáctica.¹⁷ Pero el repositorio de este cúmulo de notificaciones que son las convocatorias de los cursos destinadas a su difusión (y el listado adjunto de sus participantes), conforma todo un paisaje relacional y confirma quiénes han sido los verdaderos actores protagonistas de este campo de pruebas que ha sido el centro guipuzcoano. Será imposible citar a todos/as e ilusorio intentar explicar la importancia de su labor, pero nos corresponde aquí y ahora el intento de organizar de algún modo todo este conjunto de experiencias que han vertebrado la historia de Arteleku y que en lo referido a la vertiente educativa han marcado época.

A riesgo de ser concluyente podríamos advertir tres grandes etapas en la secuencia general de los cursos y talleres de Arteleku que va desde 1987 hasta el año 2007.

Si bien es preciso señalar que estas etapas no tienen unos límites claros, sino que se solapan y entrecruzan. Algunos talleres como los de grabado, serigrafía, la producción gráfica en general, se mantienen como un eje bastante estable en la programación. Una atención a la reproductibilidad técnica de las artes que será constante a partir de entonces en Arteleku.¹⁸ Por otro lado y en paralelo al rodillo de actividades formativas, el centro de documentación, al que

nos referiremos más adelante, comienza a cobrar una presencia clave en el conjunto del centro y en las actividades formativas. Su importancia es fundamental en la conformación estructural del edificio, en los cambios que se darán más adelante así como en los planes y contenidos del centro.

La primera etapa, la que da comienzo y de algún modo pone en marcha la máquina operativa y formativa del centro, está muy ligada a las disciplinas tradicionales y más específicamente a los materiales. La propia estructura del centro se define por talleres (espacios) “de piedra”, “de madera”, “taller textil”, etc. En cierto modo existe en este comienzo una herencia de las escuelas vascas, Deba, Aia, y marca una continuidad que como anteriormente quedó señalado, buscará una corrección de su rumbo, una resintonización con su tiempo presente pero manteniendo todavía sus signos de identidad.

Este primer periodo que podría ocupar los dos primeros años (hasta 1989), tomará como referencia los cursos que se desarrollaban por entonces en el Círculo de Bellas Artes de Madrid y que suponían una nueva forma de encarar la enseñanza artística.

A esta etapa pertenecen, entre otros, el curso de escultura en madera de José Ramón Anda, el de escultura en piedra de Carlos Lizarriturri, pero también el de *Escultura actual*, con Ricardo Catania y Fernando Sinaga, que se complementó con un seminario de Xabier Sáenz de Gorbea, los cursos de pintura de Vicente Ameztoy, Juan José Aquerreta o Robert Llimós y los cursos de fibra de vidrio y textil de Consuelo Gómez.

Una segunda etapa se centraría más en el formato taller teórico-práctico, a través de una fórmula que permitió la articulación de diferentes visiones de la práctica artística contemporánea, con un nivel de exigencia alto (planteamiento intensivo, convivencia, debate), y con un decidido compromiso en la producción de obra, susceptible de tener resultados expositivos.

Esta etapa se centra en la experiencia y en el estímulo que suponen los cursos impartidos por artistas de reconocido prestigio estatal e internacional y que vienen a cubrir ciertos huecos, áreas de profundización, que la universidad dejaba desatendidas o en las que existía margen para una práctica experimental de mayor calado. Es probablemente la época más reconocible de Arteleku, en la que se confirma su centralidad estratégica en el panorama vasco del arte y durante la cual tienen lugar los hitos más referenciados. Por otro lado la política de cesión de espacios para la creación, funciona ya a pleno rendimiento, los artistas ocupan todos los estudios en cada nueva temporada.

En cierto modo esta época se inicia con los talleres de escultura de Ángel Bados en verano de 1989 y otoño de 1990. Dichos cursos suponen un cambio en el concepto de taller que se había seguido hasta la fecha, una circunstancia que se expresaba así en la convocatoria:

El curso tiene como objeto desarrollar vías de trabajo autogeneradoras, es decir, ejercitar un método de trabajo en proceso que permita articular dentro del sistema estructural que define a la escultura, los planteamientos y las maneras de hacer de cada uno de los artistas participantes. Para ello, el trabajo realizado en los talleres

–y que constituye la razón primordial del curso– será utilizado como elemento de conocimiento y debate para la verificación de la condición de la escultura.

El caso de los talleres de Bados, al que posteriormente se une Txomin Badiola en los años 1994 y 1997 (con sendas exposiciones de los talleres en los años posteriores), supone en cierta medida la traslación al espacio físico de Arteleku del magisterio que tenía lugar en la facultad de Bellas Artes de Bilbao alrededor de la denominada “nueva escultura vasca”. Un movimiento que marcará una secuencia temporal fundamental en la conformación de un escenario de renovación generacional de la escultura en el País Vasco.

Pero este segundo periodo se podría subdividir a su vez en dos líneas que discurren paralelamente. Por un lado los talleres de producción artística cobran notoriedad, se intensifica tanto la oferta como la demanda y se diversifican significativamente sus contenidos, dando entrada al audiovisual, el multimedia, la arquitectura, el cuerpo, la acción. Por otro lado se asientan definitivamente las citas o seminarios relacionados con el pensamiento contemporáneo. El arte se negociará a partir de ahora con la cultura contemporánea; la mirada en el tiempo formativo que marca Arteleku ya no será exclusivamente estética, sino que entra en fricción creativa con las nuevas corrientes de pensamiento; se politiza. La participación e implicación de los artistas que circulan por el centro en este tipo de citas llega a ser todo un ejercicio de responsabilidad auto-formativa que sin duda tendrá consecuencias en la producción artística generada a partir de entonces en el espacio compartido de Arteleku.

Francisco Jarauta es una de las figuras más representativas de este tipo de cursos de carácter teórico. Su primer seminario en Arteleku (julio de 1990) llevará el título de *La tensión de la forma: experiencia artística y estrategias de la representación: sobre Walter Benjamin*. Jarauta volverá en el año 1992: *Tensiones del arte y la cultura en el fin de siglo* y mantendrá su vinculación con Arteleku de manera continuada hasta el año 1999 con distintos cursos en los que siempre estuvo presente la imbricación entre arte y pensamiento. Entretanto, temas como la globalización, el multiculturalismo, el pensamiento poscolonialista o las políticas de género, han tenido reflejo en la oferta de seminarios de Arteleku, con nombres que van desde Sami Naïr hasta Ignacio Ramonet, J. F. Lyotard, Massimo Cacciari, Gianni Vattimo, Toni Negri o Catherine David.¹⁹

Sin embargo existen ciertos hitos en esta etapa con los cuales el centro pone a prueba su capacidad de producción y en los que madura como referente cultural en base a su capacidad organizativa. El taller-exposición *Colisiones* (verano de 1995), dirigido por Corinne Diserens es el ejemplo más claro de la absoluta implicación de toda la estructura del centro en cada nueva aventura. Lo ambicioso del proyecto, que incluía intervenciones en el espacio público, proyecciones, exposición, publicación con entrevistas y producción de la obra de los participantes en el taller, acercó a Donostia por primera vez piezas de artistas como Dan Graham, Vito Acconci, Gordon Matta Clark o Joan Jonas entre otros.

Intervenciones Urbanas,²⁰ taller dirigido por Antoni Muntadas o *Tecnología punta y disidencia cultural*, llevado a cabo por José Lebrero, son sólo dos episodios más de esa vorágine de actividad que por momentos invadía el centro Arteleku y en el que coincidían pensamiento, formación y producción.

El Taller *La voluntad residual. Parábolas del desenlace* (verano de 1992) con Pepe Espaliú y la participación de Juan Muñoz o Federico Guzmán es igualmente un momento significativo, de confrontación con la realidad y alto contenido emocional, como se refleja en el video realizado en San Sebastián con motivo de la acción “Carrying”, y junto a todos estos los no menos importantes eventos y cursos coordinados o dirigidos por artistas o comisarios como Juan Luis Moraza en diversas citas, Gabriel Villota, Manel Clot, Franck Larcade, Colectivo Erreakzioa, Mugatxoan, etc.

Además de los cursos citados a vuelapluma, las presentaciones de libros, de obras audiovisuales, los ciclos de cine y video, las exposiciones en el propio centro y los eventos musicales o festivos componen igualmente ese dispositivo formativo que ha sido Arteleku durante toda su existencia.

La tercera etapa, probablemente la más difusa, pero también la más sugerente por la complejidad que presentaba en su conformación, tiene lugar en el final de los años noventa. Bajo el nombre de “proyectos asociados”, Santi Eraso intenta dar sentido a una situación que venía sucediendo de manera natural y que puede explicarse gráficamente: los talleres que antes eran ocupados por artistas, los espacios de cesión, son ahora utilizados por iniciativas colectivas, por colectivos muy diversos y con ámbitos de actuación muy distintos; los estudios se han convertido en oficinas, en agencias de producción o en “sistemas operativos” de acción artística y cultural.²¹ Pero además, esta situación venía provocada por la constatación del agotamiento del formato de talleres, del “tallerismo”, en que se había apoyado fuertemente la producción de Arteleku hasta ese momento.

Santi Eraso lo explica así:

En este sentido, los Proyectos Asociados son iniciativas culturales autónomas lideradas por agentes culturales independientes activos, asociaciones o empresas que coincidiendo con las inquietudes y propuestas de ARTELEKU, construyen y coproducen en estrecha colaboración actividades que enriquecen sus programaciones.²²

y sigue:

Mi obsesión por encontrar nuevos recursos jurídicos y nuevas maneras de entender el servicio público sin estar definitivamente atados a la administración es permanente.

Esta suerte de agenciamiento que tenía lugar en Arteleku, estaba determinado por muy distintas formas de entender el hecho artístico. Su heterogeneidad, que hacía muy complicada la creación de un supuesto espacio “federativo” o un marco común de referencia, mantuvo transitoriamente el concepto de “proyectos asociados” hasta poco más allá de la inauguración del nuevo edificio de Arteleku (2002), pero dejó una gran cantidad de actividad en todos los órdenes creativos, algo que sería extensísimo traer aquí a colación pero que en cierto modo fue capaz de proyectar una nueva imagen de Arteleku. Esta nueva constelación de dispositivos crítico-culturales proyectó su trabajo en el ámbito

internacional, produjo exposiciones y eventos de manera autónoma o a través de Arteleku, pero además tuvo la capacidad de provocar nuevas colaboraciones interinstitucionales y nuevas situaciones de trabajo compartido.

Se puede decir que en esta fase la vertiente formativa tenía otro sentido pues su espacio de aprendizaje se encontraba en el camino que conducía a la profesionalización de la gestión cultural, a la profundización en las labores del comisariado (o a su desmontaje), o de las prácticas creativas relacionadas con la imagen y la comunicación (a través de una idea de red cada vez más presente en Arteleku).

La crítica más habitual a este cambio de guion en el que los talleres pasaban a un segundo plano para abrirse un nuevo espacio de relación fue la supuesta pérdida de ese “roce de los cuerpos” que según algunos se producía en la etapa anterior; pero lo cierto es que los cuerpos siguieron rozándose igualmente durante esta nueva época, quizá desde otros presupuestos experimentales, eso sí, pero manteniendo siempre la calidad del rozamiento.

5. Modos de hacer (Algunos ejes transversales: producción y formación en un mismo vector)

Si bien la idea de “proyectos asociados” no tuvo un relevo como cabía esperar, lo cierto es que algunas iniciativas que comenzaron su andadura en ese mismo contexto, supieron transformarse y adecuarse a las nuevas circunstancias, resonando todavía hoy en la programación de Arteleku. Esta circunstancia nos ayuda a establecer algunas líneas de trabajo que exceden o sobrepasan todo intento de compartimentación por etapas o fases y que nos indican que, más allá de esta división, existen una serie de ejes principales, ámbitos de trabajo con su propio desarrollo y capaces de evolucionar en paralelo a la progresiva madurez del centro.

- *Audio Lab* y *Laboratorio de imagen en movimiento* son dos buenos ejemplos de esta pervivencia, dos proyectos dotados de una gran autonomía que han buscado su relación específica con Arteleku y que han entendido la producción y la formación como partes indisolubles de su propuesta. En la misma línea, *Labitaciones* (en esta ocasión desde una perspectiva ampliada de la arquitectura), ejemplifica esa significativa tendencia que va de la idea de taller al concepto “lab” y que define bien una nueva acepción de la idea de proyecto, que pasa por ser un formato híbrido cogestionado con el centro a través de la producción y la formación.

- La apuesta que a partir de cierto momento existe en Arteleku por rebasar su propio enclave, por superar la propia arquitectura del centro para expandir su trabajo a otras áreas y a otros espacios (también virtuales), en coherencia con la progresiva desmaterialización de la producción artística, cuenta con numerosos ejemplos. El trabajo llevado a cabo por D.A.E.²³ o Mugatxoan,²⁴ resulta ser en este sentido imprescindible para comprender los últimos años de Arteleku, pero lamentablemente no cabe aquí analizar como es debido su producción y su proyección en el tiempo.

Arte y Electricidad y Tester, ambos proyectos dirigidos por Fundación Rodríguez,²⁵ marcan también una distancia con el tipo de taller que se venía realizando, apostando por el trabajo colaborativo y llevando a cabo un esfuerzo en la búsqueda de una red internacional.

El proyecto de Pedro G. Romero, *El fantasma y el esqueleto*, es también un intento de formato expandido y con una múltiple localización espacio temporal. Más adelante, el *Archivo F.X.*, incidirá en esta complejidad.

- El abordaje de la idea de “artista-productor” y de la “posproducción” como paradigma de una nueva forma de abordar las relaciones del arte con la circunstancia productiva global, marcó una tendencia importante en la generación de iniciativas en el seno de Arteleku. En ese sentido *Power point revolución!!!*²⁶ fue un hito significativo del paso “del estudio a la oficina” al que nos referíamos más arriba, un fenómeno que tuvo a partir de este momento una visibilidad mucho más evidente. Más allá de la desmaterialización del arte, algunas de estas propuestas buscaron la disolución del mismo en el magma informe de la creatividad, con todo el recorrido sociológico que ello supone. La labor de la agencia AMASTÉ²⁷ en este sentido es determinante y más concretamente su proyecto *Dinamik(tt)ak*,²⁸ un intento por buscar un público para el centro diferente al habitual y que tendía, por fin, un puente directo entre el instituto y la universidad.

- Por otro lado, y como uno de los ejes mejor asentados, encontraríamos la atención a los soportes y a la investigación que rodea a la imagen en movimiento. Desde que en 1989 y a partir de la relación con el Bideoaldia²⁹ de Tolosa se pusiera en marcha una videoteca dependiente del Centro de Documentación de Arteleku, el cine experimental, el vídeo como soporte para el arte y más adelante las producciones multimedia y “on line” han tenido una importante presencia en Arteleku (cabe recordar los *Encuentros de Videocreación* con Eugeni Bonet e Iñigo Salaberria (1989), el proyecto *Bodies Parade* (1992) de Gabriel Villota y Estibaliz Sadaba, o *El cine del afuera* (2003), coordinado por D.A.E.

- Otro de los ejes que podemos señalar como principal en la propia definición del centro sería el que ha marcado la teoría feminista a través de diferentes seminarios y actividades. Desde *Solo para tus ojos* (1997), hasta el taller *La repolitización del espacio sexual en las prácticas artísticas contemporáneas* (2004), ambos coordinados por el colectivo Erreakzioa, la transferencia pedagógica ha tenido un valor muy significativo y de alguna manera ha servido para impulsar una poderosa y fructífera vía de compromiso feminista. Sin ir más lejos podríamos cifrar en este ámbito de pensamiento uno de los pilares fundamentales de un proyecto clave para Arteleku como es *Desacuerdos*.

- Podrían establecerse otros muchos ejes, conexiones temáticas, afinidades conceptuales, cortocircuitos creativos o ingenios críticos de todo tipo. El papel que ha jugado la pintura como objeto de reflexión y entorno formativo sería uno de los más ricos y con una mayor capacidad para generar debate. Pero

también la orientación técnica y experimental que se ha dado a la formación en nuevas tecnologías, o la progresiva presencia del sonido y de la producción musical, o la decidida implicación del centro con el movimiento generado alrededor del concepto “copyleft”, tanto en el soporte a sus planteamientos discursivos, como en el terreno editorial o en la concepción de todo tipo de materiales para su difusión.

Se trata de aspectos que ahora simplemente cabe indicar para dejar constancia de la diversidad de Arteleku tanto en lo educativo como en el aspecto de la producción.

6. Crónica de una seducción (Arteleku como relato)

Con el paso del tiempo Arteleku ha conseguido recabar un importante consenso en lo relativo a su trabajo como centro de producción. Quizá esta circunstancia haya dejado en un segundo plano el aspecto formativo que indefectiblemente ha estado siempre ligado a este territorio libre y especial. Conviene en este sentido remarcar que sin una decidida apuesta por conseguir una sintonía entre pensamiento y actividad productiva, entre formación y rendimiento, no hubiera tenido lugar una fecundidad creativa tan notable.

Pero para ello ha de darse una serie de condiciones que van más allá que la simple autonomía del centro en cuanto a líneas de trabajo y que se apoyan de forma especial en el compromiso de todos aquellos/as que finalmente participan de su proyecto y que llevan en sus propias derivas personales y productivas el nombre de este lugar.

Arteleku ha demostrado que su estructura y su potencial ha funcionado mejor cuanto más lejos del poder ha estado (no solo del poder político sino del *mainstream*, de las tendencias o de los horizontes prefijados).

Arteleku debe sus mejores resultados al arte de driblar ciertas influencias o a la habilidad para permanecer ajeno a ciertos influjos. Quizá por ello ha resultado ser tan atractivo para todas las grandes iniciativas culturales que han aparecido por tierra, mar y aire en el panorama cultural del País Vasco. El hecho de que la bienal de arte Manifesta fijara su atención en San Sebastián no está lejos de la existencia y la onda expansiva del nombre de Arteleku. El proyecto de Centro de Cultura Contemporánea de Donostia, Tabakalera, no ha podido en ninguna de sus numerosas cartas de presentación pasar por alto su interés por Arteleku. Esta suerte de seducción que en muchas ocasiones ha provocado su nombre, algo sin duda estimulante, ha mantenido al centro en un espacio de independencia difícil de gestionar, con presiones de nueva índole que probablemente hayan marcado significativamente la etapa que nos acerca hasta el momento presente y que no puede verse más que con incertidumbre.

Sin embargo y a pesar de estas reticencias, en las que se intuía la posibilidad de una desactivación de todo su potencial al entrar en rozamiento con grandes infraestructuras o macroproyectos culturales, es preciso destacar algunas fructíferas colaboraciones.

La colaboración con el MACBA dio lugar al proyecto *Desacuerdos*, sobre el que no hace falta extenderse mucho en estas páginas y que marca un momen-

to crucial en la historia del centro. Un proyecto en el que también participa UNIA arteypensamiento (Universidad Internacional de Andalucía), probablemente la otra institución con quien más estrechamente se trabajó en la última etapa del centro y que dejó entre otros el proyecto *Representaciones árabes contemporáneas* (2001-2006), coordinado por Catherine David, Nuria Enguita y Gema Martín Muñoz, uno de los proyectos que mejor definen la apuesta de Arteleku por centrar la atención de su análisis cultural en las zonas ensombrecidas por el relato hegemónico de los medios de comunicación global.

La colaboración de Arteleku con el MACBA y con UNIA (desde la coordinación de BNV)³⁰ otorgó a esta entente la configuración de un nuevo frente crítico “institucional”, supeditado eso sí a nuevas tensiones, pero capaz de reactivar el panorama estatal allí donde se cruza el pensamiento con la acción cultural.

Siguiendo con este último repaso, se hace de todo punto necesario destacar la eficacia de una serie de herramientas que han resultado ser fundamentales en el aspecto formativo y que Arteleku supo poner en marcha, mantener y actualizar con el paso del tiempo, como son el centro de documentación, la videoteca, la publicación *Zehar*, la línea de publicaciones y la página web.

Todas y cada una de ellas tienen su propia historia, que participa de la historia general del centro y que nos ayuda a comprender la complejidad de su entramado productivo.

El boletín de Arteleku, *Zehar*, es una herramienta formativa primordial, que ha sabido rehacerse como soporte teórico y conseguir una proyección internacional. La revista, que comienza a publicarse en 1989, cumple en sus comienzos con una labor informativa de las actividades del centro, pero con la llegada a la dirección de la publicación de Miren Eraso en 1995, se convierte en un espacio de pensamiento que acompaña y da continuidad a la labor del centro de producción, convirtiéndose en uno de los factores que ha dado mayor consistencia conceptual al proyecto global de Arteleku.

El *Zehar* merecería un tratamiento aparte; sus diferentes fases reflejan los cambios del centro y los temas que capitalizan su producción en diferentes etapas, convirtiéndose además en un elemento impulsor de nuevas formas de abordar la edición en su sentido más amplio, así como la idea de archivo, siempre en revisión y con una presencia capital debido a la vinculación de la revista al Centro de Documentación. Los números especiales 47 y 48, “Pensar la edición”; el número 56, “Mal de Archivo” o el 42, “Construir la intermediación”,³¹ son algunos de los que vienen especialmente al caso. Pero en el aspecto relativo a la educación, que aquí nos ocupa, hay que destacar el número doble especial 60 y 61, “La escuela abierta”,³² que bien podría integrarse al completo como parte de la sección de Documentos que completa estos papeles.

Zehar supo hacer un tránsito temprano pero organizado y bien estructurado al ámbito digital.³³ En 1999 se pone en marcha la primera web de Arteleku. Su crecimiento continuo y modular permitirá la producción de proyectos específicos para este territorio virtual,³⁴ pero sobre todo permite la puesta en marcha de herramientas como “hiztegia”, un diccionario/base de datos de términos artísticos en euskera, que de alguna manera fue el germen de la base de datos de Arteleku y el desarrollo de “Arteleku TV”, una

herramienta que implementará de forma notable la difusión de las actividades del centro.

0. Intro vs Coda

Acabamos como empezamos, dando cuenta de una inseguridad que no es más que el respeto que provoca referirse a un espacio que ha sido tan importante para muchos de nosotros. Los epígrafes que introducen los diferentes bloques con los que se intenta ordenar este texto y que hacen relación a ciertos títulos que han tenido una presencia importante en la formación artística de varias generaciones de Arteleku, podrían incluir uno más, “De lo espiritual en el arte” (a riesgo de caer en lo emotivo), para dejar constancia de este vínculo especial que algunos hemos sentido con este lugar.

Me gustaría finalmente traer hasta aquí un término que se utilizó hace algunos años coincidiendo con algunos momentos delicados del centro y que definía una atmósfera, más que un movimiento o un colectivo, y que además pasa por ser una consecuencia en el terreno de la formación en cuanto actividad cohesiva. Me refiero a la idea de “comunidad afectiva”.

Aunque probablemente dicha comunidad no supo proyectar un impulso político lo suficientemente poderoso y con la suficiente capacidad transformadora, al menos nos queda de aquel término una sensación de pertenencia en la que coincidimos hoy la mayoría de los que hemos podido aprender y vivir Arteleku como experiencia irrepetible.

Sin Santi Eraso esta historia no hubiera sido posible, gracias. Sin Miren Eraso esta historia no hubiera sido la misma. Siempre en nuestro recuerdo.

Notas

1. Juan Luis Moraza, *Incógnitas (cartografías del arte contemporáneo en Euskadi)*, Museo Guggenheim Bilbao, 2007.
2. “Ámbito artístico” (panel nº 5 en la edición digital). Todos los paneles del estudio *Incógnitas* están disponibles y descargables en formato pdf en la página web del Museo Guggenheim Bilbao.
3. Anna Maria Guasch, *Arte e Ideología en el País Vasco, 1940-1980: un modelo de análisis sociológico de la práctica pictórica contemporánea*, Akal, 1985.
4. La Escuela Superior de Bellas Artes de Bilbao se adscribió a la universidad bilbaína en 1972, y finalmente el 25 de febrero de 1980 la Universidad de Bilbao se convierte en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, conformando el sistema universitario público de la comunidad autónoma del País Vasco.
5. La escuela de Deba, Centro de Enseñanzas Artesanales en cuya génesis participa Jorge Oteiza se funda en 1969, como respuesta a la pretendida institucionalización de la Escuela de Bellas Artes de Bilbao.
6. La denominada “Escuela Vasca” ha sido tratada con profusión en diversos estudios. Dividida en grupos, se funda en 1966 teniendo como principal compromiso la modernización del lenguaje artístico y la búsqueda de la propia identidad del arte vasco.
7. “Panel 7, Impresiones” del estudio *Incógnitas*, de Juan Luis Moraza.
8. En este caso el destartalado edificio de “Suministros electrónicos EASO”, que pasa a ser el contenedor de un centro de producción artística. Resulta interesante analizar los cambios y las transformaciones que se han dado en el edificio a través de 3 documentos videográficos: el primero de Begoña Zangitu (1983), el segundo de Iñigo Salaberria (1996), y el tercero *Azken Bideo* (2002), realizado por Iñaki Garmendia, perteneciente al proyecto *Desartxibo*, de Ibon Aranberri y Asier Mendizabal.
9. Hoy es el día en que las políticas culturales del Gobierno Vasco incluyen como una de sus líneas prioritarias de promoción cultural las denominadas “Fábricas de cultura”.
10. Por ejemplo, en el año 1989 abre también sus puertas el Centro de Imagen y Nuevas Tecnologías de Vitoria (C.I.N.T.) que respondía a una demanda formativa en “nuevas profesiones”, todas ellas relacionadas con la imagen, y cuya financiación será vehiculada a través de fondos de la Comunidad Económica Europea.

11. Miren Jaio, "Tout va bien / Garai Txarrak", número especial sobre políticas culturales del suplemento cultural *Mugalari* del diario *Gara* (30/10/09). El texto se reproduce íntegramente en "Documentos".

12. El Tesoro de la UNESCO es una lista controlada y estructurada de términos para el análisis temático y la búsqueda de documentos y publicaciones en los campos de la educación, cultura, ciencias naturales, ciencias sociales y humanas, comunicación e información. Hay que decir que esta clasificación, que tiene un propósito de exhaustividad, sirve como método para sectorializar el universo educativo; como sistema para marcar fronteras en su interior. Si bien el "dónde" y el "cómo" ubicar estas fronteras constituye ya de por sí un tema específico de las ciencias pedagógicas, nos serviremos de esta clasificación a modo de balizas con las que señalar algunas áreas de nuestro objeto de estudio, aunque sea muy libremente.

13. El principal artífice, impulsor y durante muchos años protector de Arteleku fue Imanol Murua, Diputado de Cultura de Guipúzcoa por el PNV en 1987; luego Diputado General y más tarde vinculado a EA. A lo largo de su historia los Diputad@s y director@s generales de Cultura que han sido responsables políticos de Arteleku han pertenecido siempre al PNV y a EA. Santiago Eraso, director de Arteleku hasta el año 2006, siempre se ha referido al consenso entre autoridad política y dirección técnica como uno de los pilares en la estabilidad del proyecto de Arteleku: "El respeto a la autonomía de las decisiones técnicas fue fundamental".

14. En España, las colaboraciones de Arteleku se han dado sobre todo con la Facultad de Bellas Artes de la U.P.V. y con la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Salamanca. Han existido asimismo algunas conexiones informales con Valencia, Vigo y Cuenca. También se han llevado a cabo cursos con la colaboración de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.P.V. del campus de Donostia y con la de Barcelona, con la Facultad de Arquitectura de Donostia y Barcelona y con la Escuela de Bellas Artes de Burdeos. La colaboración con UNIA arteypensamiento, se recoge en otro apartado de este mismo texto.

15. J. Gimeno y A. Pérez, *J. Schwab, un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*, Akal, Madrid, 1983.

16. A este respecto son reveladoras las ideas de Lawrence Stenhouse. En su libro *Investigación y desarrollo del currículum*, Ediciones Morata, 1984, trata los problemas curriculares, de la investigación y del profesorado, planteando un pensamiento elaborado en relación con la propia práctica de confeccionar y llevar a la acción el currículum. Stenhouse plantea un enfoque procesual, el currículum como hipótesis y el profesor como investigador.

17. En Arteleku no ha existido nunca un área específica de didáctica o pedagogía del arte, su plantilla fue muy corta en los comienzos: el director, un administrativo, una auxiliar y un conserje-vigilante más una persona encargada de la limpieza (contrata empresarial), poco después se incorporaron más personas. En 2006 la plantilla quedaba poco más o menos así: el director, un técnico en gestión económica, una auxiliar, dos personas de producción, dos conserjes, una persona para la limpieza y una guarda jurado. Y además una responsable de la biblioteca, una bibliotecaria, un documentalista y una encargada de la página web.

Es precisamente esta ligereza la que dará al centro una capacidad de movimiento mucho mayor en aspectos de producción, pero al mismo tiempo la que marcará sus límites. La eficacia que mostraba la plantilla en la solución de las necesidades puntuales pueden dar para todo un anecdotario, pero las limitaciones de un equipo pequeño aunque tremendamente implicado traerá también sus consecuencias.

18. Es preciso reconocer en este apartado la importante labor de Don Herbert, personalidad ligada al centro desde sus comienzos, y de Pepe Albacete.

19. Algunas de estas personalidades que visitaron Arteleku lo hicieron a través del proyecto *Periferiak*, dirigido por Ixiar Rozas y Dario Malventi, y que dejó un importante rastro de actividad en el centro. La dirección del proyecto *Periferiak* fue retomada por Oier Etxeberria y Miren Jaio en 2007.

20. Durante el cual visitaron Arteleku e impartieron sesiones de trabajo artistas como Hans Haacke o Kristoff Wodiczko, entre otros.

21. Entre los proyectos asociados se encontraban D.A.E., Bit-art, Fundación Rodríguez, Mugatxoan, Okupgraf, e-judo, AMASTÉ, Consonni, Elektronikaldia, ti-ta net...

22. Santiago Eraso, "Arteleku en la crisis del proyecto moderno", inédito.

23. D.A.E. (Donostiako Arte Ekinbideak), una estructura independiente de producción que surge de la colaboración de diferentes instituciones de Gipuzkoa y en la que participa Arteleku, comienza su trabajo en 1999; en la primera etapa es Gorka Eizaguirre quien está al frente para posteriormente recoger el testigo Peio Aguirre y Leire Vergara, quienes imprimen al proyecto una proyección internacional.

24. Mugatxoan es un proyecto artístico activo desde 1998, creado a partir de una red informal de colaboraciones que reúne a los directores artísticos Ion Munduate y Blanca Calvo a través de Entrecuerpos-Mugatxoan Asociación Cultural y a los centros Arteleku, Auditorio de Serralves y Teatro de la Laboral. www.mugatxoan.org

25. Fundación Rodríguez, colectivo de producción cultural. www.fundacionrdz.com

26. "Power Point Revolution!!!", taller coordinado por Asier Pérez González y Consonni en 2000.

27. AMASTÉ, www.amaste.com, que se define como una oficina de ideas especializada en articular procesos y dispositivos de mediación, relacionales y participativos, participa de la idea de "proyectos asociados", trabaja en Arteleku editando la revista *Eseté* y llevando a cabo múltiples actividades, entre ellas el diseño de la imagen y la comunicación de Arteleku, junto a la artista Saioa Olmo.

28. <http://www.dinamikttak.com>

29. El Bideoaldia o Festival de vídeo de Tolosa, promovido por Bosgarren Kolektiboa se celebra entre 1987 y 1990, desde 1998 la relación con Arteleku permite poner la primera piedra de la videoteca, más tarde mediateca del centro, que se irá complementando con el tiempo en base a la adquisición de cintas seleccionadas por distintos expertos (Bonet, Villota...) pero sobre todo a partir de las necesidades del programa o en relación a los talleres que se impartían.

30. BNV son las siglas de un dispositivo de producción e intermediación cultural nacido en 1988 en Granada y que más tarde se trasladó a Sevilla, cuyo trabajo ha sido fundamental en la puesta en marcha de muchas de las colaboraciones de Arteleku con otras entidades y proyectos culturales.

31. Reproducimos en la sección de Documentos el texto "Enseñanza del arte hoy en día", que corresponde a la trascripción de la mesa redonda celebrada en Arteleku el 15 de mayo de 2000 con Guadalupe Echebarria, Txomin Badiola, Peio Mitxelena, Iñaki Imaz y Santi Eraso.

32. El número “La escuela abierta” se enmarca en la decisión de Miren Eraso de contribuir con un número especial de *Zehar* al proyecto *Documenta 12 magazines*, con el tema “Educación (La institución local)”; una decisión motivada por la extensa trayectoria de Arteleku ligada a la formación.

33. Impulsado por Miren Eraso y Natxo Rodríguez, se une en 2001 el equipo de e-judo como parte del equipo editorial y responsable del proyecto técnico.

34. Cabe destacar, entre otros, *En el antiguo frontón han puesto un ciber-café. Una mirada sobre las relaciones arte y tecnología en el País Vasco* (1999); foros de debate como el del “Certamen de vídeo y arte digital Injuve” (2000), o *DI-DA web* (2001). Conviene recalcar precisamente aquí el desarrollo web ideado por Fundación Rodríguez para la adecuación del proyecto *Desacuerdos* con destino a la red.

Documentos

01

Miren Jaio: "Tout va bien / GaraiTxarrak", publicado para el especial sobre políticas culturales del suplemento *Mugalari* del diario *Gara*, 30 de octubre de 2009.

02

Gabriel Villota Toyos: "Arteleku, la mutación como apuesta política para el aquí y el ahora. E la nave va", publicado en el suplemento cultural *Mugalari* del diario *Gara*, 22 de junio de 2002.

03

Natxo Rodriguez Arkaute: "Eraikitze prozesuan. Ekainaren 21ean, Artelekuren berrinaugurazioa", publicado en el suplemento cultural *Mugalari* del diario *Gara*, 22 de junio de 2002.

04

Txomin Badiola, Guadalupe Echebarria, Santiago Eraso, Iñaki Imaz y Peio Mitxelena: "Enseñanza del arte hoy en día", transcripción de la mesa redonda celebrada en Arteleku el 15 de mayo de 2000, publicada en *Zehar* n° 42.

05

Talleres de piedra de Arteleku: Fotos de grúa y tejavana.

06

Foto de grupo de participantes en el Taller de Muntadas visitando la maqueta del Guggenheim de Bilbao, 1994.

07

Imágenes de asistentes a diferentes talleres celebrados en Arteleku: *Colisiones*, dirigido por Corinne Diserens, 1995; *Siempre pasa algo: presencia y flujo en la zona liminal*. *I Seminario de música y performance*, coordinado por Gabriel Villota, 1996; *Transformaciones del espacio habitado*, dirigido por Ángel Martín, 2000; *Cell Culture*, coordinado por Cecilia Andersson, 2001.

UNA MIRADA A TREINTA AÑOS DE HISTORIA

Tout va bien / Garai Txarrak

Miren JAIO Crítica de Arte

La evolución de las políticas culturales en la Comunidad Autónoma Vasca en los últimos treinta años ayuda a entender los porqués y el cómo del problemático paradigma cultural actual. Ahora, cuando se impone la revisión de éste, es necesaria la participación de los profesionales del sector en la discusión y el diseño de las cuestiones que les atañen.

«Imagen más persistente de la reinauguración de Arteleku en 2002 era una pancarta negra que rezaba "Garai Txarrak". En medio de la autocomplacencia de la celebración, señalaba lo obvio. Siempre son "malos tiempos". Lo cierto es que entonces "todo iba bien", era la época de los proyectos asociados (DAE, consonni, Fundación Rodríguez, Amasté...) y de la entrada en el circuito internacional de una generación de artistas formados en el centro. El Guggenheim, pasados cinco años desde su apertura, seguía siendo un espejismo.

Siete años más tarde, hay más equipamientos que nunca a planes de otros nuevos. «*Tout va bien*». Sin embargo, la sensación dominante es de "Garai Txarrak": así como los grandes proyectos sin proyecto, abundan la arbitrariedad y la irresponsabilidad en las decisiones políticas. Éstas que, desoyendo las demandas del sector, han determinado el desmantelamiento de dos espacios referentes, Arteleku y sala Rekalde, muestran que los gestores de lo público ignoran lo obvio: el arte, ese ecosistema frágil, singular y valioso que no se rige por los mecanismos de la oferta y la demanda de la economía de mercado, lo hacen personas y no edificios.

De este panorama institucional desolador puede inferirse que el "espejismo Guggenheim" era más persistente de lo que se creía. Hasta hace poco, los profesionales del arte pensaban que el museo habitaba una realidad paralela (la de los grandes planes estratégicos en los que confluyen oscuros intereses políticos y privados) y que esa realidad nunca afectaría al arte. El tiempo ha mostrado lo inocente de la ilusión. La mayoría de las instituciones vascas han sucumbido a la seducción global del modelo de política cultural representado por el "efecto Bilbao": el vano intento de replicar el éxito de un gran equipamiento fotogénico orientado al consumo masivo y gestionado como una empresa. Esta apuesta parece, y las cifras de público son sólo un indicador, estar abocada al fracaso. Si el arte va a salvarnos, no lo hará, y meaos en tiempo de crisis, a través de sus réditos económicos.

La mayoría de las instituciones vascas han sucumbido a la seducción global del modelo de política cultural representado por el «efecto Bilbao»: el vano intento de replicar el éxito de un gran equipamiento fotogénico orientado al consumo masivo y gestionado como una empresa. Esta apuesta parece estar abocada al fracaso.

Inicios institucionales

La instrumentalización postmoderna de la cultura, es decir, la cooptación del valor simbólico (el valor intrínseco del arte) por valores derivados de éste, comienza en los 80 con el descubrimiento por parte de las instituciones políticas de lo que en 1982 Guattari dará en llamar la "plusvalía de poder" de la cultura. A lo largo de la década, la política cultural se convertirá en área estratégica de las políticas públicas y forma de capitalizar ese inabarcable valor simbólico.

Ese proceso coincidirá aquí con la configuración de una nueva estructura político-administrativa a partir de la aplicación del Estatuto de Gernika y la Ley de Territorios Históricos y con el consiguiente desarrollo de diversas políticas culturales. A pesar de su independencia relativa, el gobierno autonómico y las diputaciones seguirán de forma mimética el modelo preexistente de intervención directa de la Administración, heredado igualmente sin discusión en el resto del Estado español.

A partir de los años 50, la Escuela Vasca, con Oteiza al frente, conformó todo un potente lenguaje visual y conceptual al servicio de un programa estético y político identitario que, en uno de esos raros momentos de eficacia del período moderno, traspasó los círculos del arte y se hizo popular, en su acepción de «las formas culturales consideradas por el colectivo social como propias y constitutivas de su tradición». Ya en los 80, los escultores de la Escuela Vasca fabricarán la iconografía de unas instituciones que necesitan reforzar su identidad.

Nuevo paradigma cultural

El primer equipamiento dedicado al arte contemporáneo en este período fue, en 1986 y a instancias de la Diputación Foral de Gipuzkoa, Arteleku. La creación de un espacio autónomo dedicado a la práctica y la formación, frente al más visible espacio de exhibición, se explica por una voluntad política real de fomentar el arte no como instrumento de representación política sino como bien común, voluntad sustentada por una fe casi mesiánica en el valor simbólico del arte.



Arteleku durante su reinauguración. En la fachada, una obra de Mikel Loezveit. C. Etxebarria

En los 90, en un contexto de aceleración de los procesos de globalización y del uso de la cultura como recurso, el arte contemporáneo, el hecho aquí y ahora, se convertirá en un valor en alza: los artistas vivos alcanzarán valores de mercado inusitados, se experimentará un boom de grandes eventos (bienalización del arte) y la apertura del museo Guggenheim-Bilbao marcará el inicio de un cambio de paradigma cultural a nivel internacional, ampliamente criticado y caracterizado por la instrumentalización del arte (producto de consumo, motor de la economía, etc.) a través de grandes equipamientos-empresa.

Una perversion postideológica y cínica es la única capaz de explicar cómo la voluntad política que en 1986 posibilitó Arteleku apostaría once años más tarde por el Guggenheim: la sustitución del arte por la fe en los valores derivados de ese valor intrínseco. Y, de aquellos barros, estos lodos. Ahora nos encontramos con las consecuencias de

esa perversion de las que el proyecto Urdaihai, el plan de réplica del espejismo, no es más que su extremo más grotesco.

Por otro lado, las contradicciones y conflictos de intereses consecuencia del solapamiento y falta de coordinación durante treinta años de las diferentes políticas en el territorio de la CAV se han hecho, con el cambio de gobierno autonómico, más evidentes que nunca. Así, a los muchos usos espurios del arte se suma ahora el de arma arrojadiza.

«Preservar el patrimonio, apoyar la producción y la innovación y favorecer el acceso, la participación, el pluralismo y la libertad de expresión». Estos objetivos, que Carla Bodó establece como los comunes a toda política cultural pública, no parecen tener cabida en el paradigma cultural del que este país es en parte responsable. Es hora de que los profesionales del arte y los gestores de lo público se sienten a trabajar en cómo permitir respirar a un ecosistema, ahora más que nunca si cabe, frágil, singular y valioso.

ARTEA

Arteleku, la mutación como apuesta política para el aquí y el ahora

E la nave va

¿Cómo poder conciliar la danza del vientre de Lauretta Caron, una «starlett» setentona de clubs de la tercera edad norteamericanos, con una conferencia del más conspiquo de los filósofos de la posmodernidad, Jean Baudrillard, y todo esto en un entorno de

GABRIEL VILLOTA TOYOS
Desde luego, si en un entorno psicogeográfico como el descrito han podido coincidir semejantes y tan diversos hechos, uno tiende a creer que debe de tratarse de un agujero negro de la materia, o de una nave espacial que, despistada, ha ido a parar al sitio equivocado... cualquier cosa menos que nos encontremos en casi el epicentro del mapa cultural de ese pequeño país chovinista colgado de las faldas de los Pirineos.

Consciente de esta identidad crecientemente exotérica, Arteleku optó en su momento por no sentirse condicionado por las ataduras de dicho enclave, y asumiendo un proceso permanente de desterritorialización, decidió no conformarse con ello y expandirse a lugares tan diversos y contradictorios como los penachos que periódicamente iba albergando: así, ahora uno podía encontrarse con un concierto de rock en el Zulo de Iasarte, y aquello era Arteleku; asistir al festival de música electrónica Elektronikaldia, y aque-

llo era Arteleku; escuchar un ciclo de conferencias y programas de vídeo en el Hika-teno bilbaíno, ocoorganizadas con consen- ni, y seguimos en Arteleku; dejarse llevar de espacio en espacio por las actividades post-esotéricas de la danza de Mugatxoan, sin abandonar Arteleku; transitar los espacios de la red, sin dejar de salir de Arteleku en ningún momento.

Sin embargo, al margen de muchas de estas actividades de producción y difusión cultural, hay que reconocer que gran parte de la enorme fama lograda por Arteleku en el mundo del arte español, y en buena medida internacional, ha venido dada por su labor de taller artístico: la cual ha ido transformándose paulatinamente, pasando de una concepción basada en la formación propiamente dicha, a otra en la que la actividad gravitaba más bien alrededor de la puesta en común y de un concepto que podríamos definir como de retroalimentación. Ello ha significado para Arteleku tanto el convertirse en impulsor de varias generaciones de ar-

tistas, sobre todo vascos (que han copado durante los últimos quince años las principales exposiciones en el Estado español), como también el haber dado pie al encuentro de gentes procedentes de las partes más diversas del mundo, y al debate intercultural de proyectos e ideas. Buena parte de este mérito se debe a la inteligencia de haber apostado por una diversa y siempre rica nómina de conductores para dichas experiencias, entre los que pueden señalarse a Thomán Badiola, Angel Bados, Pepe Espaliú, Juan Luis Moraza, Muntadas, Francesc Torres, Etrekzio Resación, Corinne Desirens, Fundación Rodríguez, etc.

No menos importante, aunque tal vez algo menos visible, es el papel desempeñado por el Centro de Documentación: primera concepción contemporánea entre nosotros de lo que estas palabras podrían significar, y que ya a finales de los 80 daría la oportunidad de poder enfrentarse a una bastante voluminosa videoteca formada por los más importantes trabajos in-

ternacionales de videoacción; consultar las mejores revistas especializadas del mundo; utilizar los servicios de una biblioteca; y otros servicios que han ido sofisticándose con el tiempo y ampliando con mucho las posibilidades de una biblioteca especializada que era y es probablemente la mejor biblioteca de arte contemporáneo en todo el País Vasco.

Y es que, en definitiva, esta actitud mutante surgida de un modo natural de la propia evolución del proyecto pronto se convertiría en parte de un programa que bien podríamos definir como político: en tiempos de omnipotentes luchas identitarias, de migraciones masivas, de supuestos choques de culturas y civilizaciones, reivindicar la frontera como único lugar posible en el que poder habitar, y la transitoriedad como única esencia humana aceptable, es cuando menos todo un ejercicio de honestidad. Y no podemos terminar sin decir que todo ello habría sido imposible sin un nombre propio: Xanti Braso. A él y a todos, feliz renacer.



La danza también tiene su lugar y momento en el centro artístico.

Karlos CORRELLA

Atzo, Artelekuren berrinaugurazioa

Eraikitze prozesuan



Artelekuren eraikin berriak kargokideta diadina berrina da.

Eduardo CORREIA

Eraikin baten dekonstrukzio eta eraikitze prozesuaren inguruetan oinarritzen zen Querinen «En construcción» izeneko pelikula. Filmak, aluma izango baitlitzan, istorio, erlazio, anekdota, erretatu edota elkarriketen aparteko bildura

osatzan zuen. Aldi berean, filmaren baitan, zeregin arkitektonikoak proiektuari egitura zinematografikoa ematen zion. Ekeleto horretan istorio bakoitzak, pasarte bakoitzak, eraikina behar zuen gertatu ahal izateko. Baina, halere, eraikinak

ez zuten protagonismoa bereganatzen. Hitzez, soinuaz, argiz eta irudiz osaturiko pasarteek garatzen zuten pelikula eta eraikuntza, gustiarren zentroa zein irakurlearen zentroa zein zine-tartearen zehar sumatua, ikus-eremutik at mantentzen zen.

Natxo RODRIGUEZ ARKAUTE

Proiektu kultural handiak alde eta itxura arkitektonikoel oso lotuta dauden momentu honetan, Querinen adibidea ezohiko metafora-tzat har dezakegu. Gaur egun plan kultural asko eraikitzearen mendean jaizten dira. Hiri dela eta, berazki apai-narragarria derituz Arteleku epindoko zaharberitze lanei. Gombidapen esku-tizzen Xanti Eraso zuzendariak luzatzen denez, sorkuntza garaikidearen arlo guztietan gertatu diren aldaketan ondo-rior, behar berriak ageri dira eta, horiekin bat joateko, arkitektura egokitzeko apro-piari aurre eman diote. Alabaina, Querinen kasuan bezala, edukitzaleen ez da egite-harren muin bilhutu, eta inondik ere. Ur-tez urte, Arteleku garatu duen ibilbidetan artezluak, hormak eta atek proiektuaren mende egon dira. Beste testu batean, Naria Espinosa de los Angeles, Franckforteko Manifesta bierala dela eta, Erasoq epungo artearen epeoraz hauxe azpimarratzen du: «Eperak hainbat gau-za kontuan hartarazten ditu. Esererako, berne desentralizatzea gure instituzioe-tan, kolaboratzeko egitura malguak eta antolamendu arin zein horizontalak hartu ahal izateko. Gainera, erakunde txikien ar-teko kolaborazioa baliabideak bateratze-ko, hiritar talde zabalago, antizago eta handiagopangana iristeko asmoetan. Dago-kien arkitekturenakin ezinbestez lotuta egon behar ez diren hiritarreganasa».

Beraz, Artelekuren kasuan, paretek proiektu zabalagoaren beste zati bat

besterik ez dira. Ulertzeko, platafoma sentsutatzat jo dezakegu, eta eraikuntza, aldiz, platafomaren hanka fiskotzat. Sis-tema horretatik, dinamikua eta arte erlazio zaharrak ordezkatzeko baliabideak hebe-tzen dira. Besteak horien napa ber-ria erakiz, informazioa eta esangurak bi-de berriez prozesatzeko gauza izanik. Eriteko beste erak saiatzen, komunika-zioan, egiletasuna partekatuan eta inter-dependentzia intelektualean oinarrituak.

Izan ere, Donostian kokaturik dagoen zentro honetatik, hau guztia gauzatzeko asmoan, hainbat bide zabaldu dira. Haietatik bat, Proiektu Elkartak izeneko lerroa, hain zuzen ere. Aurrean aipatuta-ko desentralizatzea, dinamikua eta kola-borazio fluxu berriak, burutzeko inten-zioarekin Arteleku zenbait kanpo-proiektu bultzatu du. Forma anitzekoak, helburu ezberdinekin eta beti indep-en-dentzia maila zabierarekin. Jachera di-ferenteak dira oso eta esan beharra dago proiektuak jasotzen duten bultzada na-gusia ekonomikoa dela. Halere, osagai ideologiko edo kontzeptuala ere suma-tzen da nabarmenki eta proiektu batzuk oso ezberdinek izango lirateke, gauza-tzekotan, bultzada beste nonbaitetik etorriko baitzate.

Horrela, Arteleku antolamendu for-mulatatzat sareraen hartzen du. Eta ber-tan hainbat parte-hartzailek jardun de-zake, sareraen nondik norakoak baldin-tzatuz, honekin batera Arteleku projek-tuaren etengabea birdefinitzearen no-

labaiteko parte izanik. Amastek (www.amaste.com) «Esete» izeneko hi-rulieko aldirikaria argitaratzen du. Zen-baki bakoitzean gai zehatz bat lantzen da -gaur arte lau zenbaki kaleratu dituz-tententzia eta epera ezberdinek trata-tuz. Hiriarren eta sorkuntza garaikidearen arteko komunikazioa sustatzeko sortu zen bitart (usuarios.tripod.es/bit/art/). Arte eremura ez mugatzearen, hiriarren bizitza eta sorkuntza erlazioen arteko ekin-tzak abian jartzen dituzte. Horien artean, jaiak, jardunaldiak, tailerrak, sortzaileen arteko topaketak eta abar antolatu di-tuzte. Hirugarrenik, arte munduan ez esik gizaratearen beste alorretan ere sor-men garaikidea sartu nahi duen proiektua Consonni da. Diziplina antzeko arte iker-kuntza helburutzat jotzen duena. DAE (www.daeweb.org), bestalde, alarte kulturala da. Egitura malgu eskaintzen du, arte proiektuak, erakusketak eta es-parru publikoan esku-sartasak gartatze-ko. Nazioarteko joera da, nahiz eta Do-nostia lanak aurkatzeko ardatz nagusia izan. «Troubled Images» izenburuko era-kusketak bezala, egun hauetan San Telmo museoan ikusgai dagoena. «Arte eta Elektrizitateak» (www.arteelectricidad.net), Rodriguez Fundazioaren pro-positumenak, aldiz, lan kolektiboa, euka-rra eta medio berriak eta abar izan ditu ar-datz nagusi. Beste koordinatetarik, Blanca Calvo eta Iñe Mundatzenen esku-tik, «Mugatox»-ek gorputz, dantza eta ekin-tzikatz gertu dauden eremutara hur-

biltzen gaitu, pieza programa baten bi-desz. Izan ere, datorren ostiralean, Arte-leku berriaren inaugurazioa dela eta, «Shot» lana aurkeztuko da.

Duizkik gabe, Artelekuak etxun duen sa-reaz ingurri korplexua da. Aipatu horietan Elektronikaldia eta Oupografikio kolabo-riazko gaineratuz gero, noba eskotako sistemek murr asko eta antizetara ailega-tzeko aukera du. Eraikitze-desentralitze prozesuan, Erasoq zioen bezala, ezek ez luke zentzurik izango esperientzia upariren eta kontzertua qparoen historia konpartitu baten konplizitatearik gabe, eskotan isilpeko izan bada ere.

Eraikitze linaen, «arteleku.net»

Erakiketo lanei izan zuten bitartean, ber-tako ekinen nahiko murriztu ziren. Nola-nahi ere, mugimendua eta indarra ez ziren desagertu, baizik eta transformatu, es-parru fisikoaren atzeko zutimera web orrian sustatuz. Kinka horretan, arteleku.net webguneak, bultzada nagusia emanda, aparteko iturridaketa jasan zuen, lan tal-dea handituz eta helburuak zabalduz. Alegiazko Arteleku programazioa eta ekinbide fisikoaren isala hitzaren funtzioa betetzetik osagai bikaina izatera pasatu zen. Byn, ez dago Artelekuren proiektua zati bihurtu-rik gabe ulertzarik. «AF» informazio bultetrik, «Gogokoenak» eta «Publikarpetta» izeneko sailek, «Di-Di» pieza elkarreragilean bildu-nak, arte garaikideari buruzko hitzargiak (www.hitzegia.com), «Album»-k eta aba-rrak osatzen dute alde digitala.

MESA REDONDA EN ARTELEKU

Enseñanza del arte hoy en día



En la mesa redonda que se celebró en Arteleku el pasado 15 de mayo se trató de diagnosticar la relación existente entre el arte y la sociedad en la cultura contemporánea y de proponer métodos, hábitos y actitudes que articularan y aglutinaran los límites de la experiencia artística. El interés del debate se centraba en intercambiar ideas entre profesionales con posiciones y discursos diferentes, y para ello invitamos a Guadalupe Etchebarria (GE), Txomin Badiola (TB), Peio Mítxelena (PM), Iñaki Imaz (II) y Xanti Eraso (XE). El debate lo iniciamos con una escueta presentación de cada uno de los participantes y sus ideas sobre la enseñanza del arte.

GE En mi trabajo como directora de una institución de enseñanza, intento describir la situación actual. De manera muy esquemática, me parecía que había en el s. XX dos cosas fundamentales para las vanguardias, y que formaban parte del mismo problema: por una parte, las artes se pueden mezclar para hacer proyectos comunes, y por otra el artista abandona su estructura habitual (económica, de mercados, institucional) para intentar buscar fuera de ese marco, y un ejemplo de esto serían las vanguardias rusas y las vanguardias de los años 60.

Este podría ser un análisis de referencia para poder empezar a describir de dónde puede aparecer este interés por mezclar las artes, siempre que la mezcla o hibridación se organice fuera. ¿Por qué? Porque lo más importante es el momento de la producción. Para el artista joven, que yo conozco, con el que vivo todos los días, lo que interesa es el lugar de producción: ¿qué pasa con una producción que se realiza en un mundo desorganizado, "no protegido", en palabras de Muntadas.

Una de las cosas que ocurren, y que tiene un impacto enorme en las escuelas de arte, es la casi desaparición del taller privado, que ha quedado prácticamente reducido a una mesa. La producción, se produce cuando hay proyecto, y lo demás no se produce, se produce menos o de forma diferente. Por otra parte, hay medios que hay que compartir, y de ahí surge la colaboración. También la cuestión de la técnica aparece bajo una luz diferente: la producción es primero compartida, se hace en colaboración, con técnicas que a lo mejor el artista no conoce, pero que se realizan desde fuera... En cuanto a los problemas de la producción y a compartirla con otros, ahí hay ya un gran lío. Y es que se comparte la producción, pero también el espectador, el cliente, la crítica, la técnica...

TB La realidad se encuentra tan estetizada que ya no imita al arte sino que lo sustituye y ello exige una actividad artística que casi por definición debe de ser antiartística. Esto provoca que al arte no se le solicite una participación más allá de su condición aplicada o un despliegue de sus capacidades al servicio de la cultura del entretenimiento. Obviamente se percibe una desconexión absoluta entre las expectativas del artista con respecto al arte y las de la sociedad con respecto al artista. Ello implica que el artista se encuentra en un no-lugar movido sin embargo por un deseo de pertenencia que lo dirige hacia zonas en donde tradicionalmente este conflicto se ha dado con una mayor fluidez: Música, moda, cine, televisión, o, atraídos por las mecánicas de la sociedad tardocapitalista actual, hacia los sistemas de Producción y Exhibición: el artista como empresa, artista como curador, como gestor, publicista, etc. En un

momento como el actual, en el que artista es fundamentalmente un desubicado social y en el que su propia práctica se encuentra cada vez más diluida en las fronteras entre diferentes campos de actividad, el tema de la enseñanza del arte es muy complejo. Si lo abordamos desde el punto de vista de las necesidades sociales, no hay que desdeñar el hecho de que esas necesidades aunque puramente utilitarias existen y que por lo tanto se debe de garantizar la existencia de personas formadas para la educación estética en la enseñanza primaria y secundaria así como diseñadores, restauradores, fotógrafos, pintores, escultores, etc. Lo que no está tan claro es que admitamos que estas enseñanzas profesionales deban de sustituir a la formación de artistas en un momento en el que su conflicto vital o existencial no pasa por las disciplinas.

PM En lo que se refiere a la enseñanza, es difícil poner en relación la experiencia del arte vivida como artista y la vivencia en tanto que profesor. En un primer golpe de vista se diría que la educación como tal, como institución, estuviera en crisis con respecto a la práctica artística actual. Cuestiones como, por ejemplo, el de la influencia de lo externo al arte, de lo que pudiera entenderse que sea el "fuera del arte", o la consideración del arte en relación a connotaciones de alta o baja cultura hacen difícil su puesta en práctica. En una sociedad que tiende a uniformizarse en sus representaciones y en la que las necesidades individuales están enmascaradas no es fácil marcar un norte. En ocasiones, se tiende a equiparar lo cotidiano, inmediato y popular con lo vital y lo real sin llegar a poder vislumbrar lo que de allí puede ser mediatización de lo que puede llegar a ser de vital importancia en cuanto, digamos, lección. En este sentido, si no es fácil tratar de arte lo es menos hablar de su enseñanza. Pero, a la vez, es cuando más necesidad hay de tratar de hacerlo.

II Respecto a la situación del arte hoy en día, creo que lo que está ocurriendo responde a la necesidad de siempre de marcar una diferencia. El arte, para ser efectivo, sigue necesitando marcar la diferencia. Toda esa disolución de lo artístico que aparentemente se está produciendo desde algunas manifestaciones, tiene que ver también con eso, porque el propio sistema del arte se ha convertido en parte de "lo igual".

De todas maneras, el problema es el mismo: hay una necesidad de dar la vuelta a las cosas y de ver y sentir diferente. Para mí, lo artístico sigue estando en esos procesos de diferenciación que a la vez son de adaptación. En ese sentido, me parece que la enseñanza se podría ocupar de ese tipo de procesos, procesos de construcción de esa diferencia, pero que tienen mucho que ver con lo subjetivo. Es como una necesidad personal de hacer amigos.

XE Yo quisiera plantear una cuestión que está en la base de la necesidad de revisión en un centro de enseñanza no reglada como Arteleku, y me refiero a la esterización. La realidad está enormemente esterizada: en este momento, las estructuras del sistema del arte se han quedado aisladas, a pesar de que en esas estructuras aparece una multiplicidad de voces que permitiría establecer otra relación con esa esterización. Los sistemas de comunicación visual popular han neutralizado la posibilidad de aparición de nuevos lenguajes y nuevas voces, y nos abocan a un paisaje uniforme que no permite esa multiplicidad de voces. Ahí es donde veo que el creador contemporáneo aún puede marcar esa diferencia, esa distancia. Posibilitar, pues, que vuelvan a aparecer lugares de inflexión que nos permitan cruzar nuestra experiencia con esa realidad esterizada que está neutralizada por el peso del mercado y sus estructuras dominantes.

En Arteleku, se ha pasado de llenar el estudio con objetos artísticos sin valor de uso, a que los estudios estén vacíos. La aparición de la tecnología ha permitido almacenar y esperar: ahora hay una mayor ecología de medios y recursos. Y creo que es obligación de estructuras como la nuestra, más abiertas y autónomas a nivel de funcionamiento, atender a esos signos, para atender a otras maneras de trabajar, producir y representar.

TB Pero la constatación de una situación no la valida necesariamente: el hecho de que se vayan transformando los hábitos de los artistas no significa necesariamente nada.

Por ejemplo, en los talleres que he dado con Angel Bados, el planteamiento del taller no se basaba en la obra; lo que se planteaba era el conflicto que provoca a alguien ser artista, y cómo se desarrolla una técnica para manejarse en el mundo como artista. Pero la lógica de los acontecimientos hizo que la "producción" de los talleres no fuera en absoluto inmaterial, ni estuviera ligada a lo que ahora se llama la "desmaterialización del estudio".

La cuestión es mucho más compleja, tanto en la práctica del arte como en su enseñanza, como para asumir el mundo tal y como nos viene dado. El artista cada vez dispondrá de un mayor acceso a ciertas tecnologías en su propio domicilio, mientras que cada vez tendrá más necesidad de espacio y de herramientas más pesadas y difíciles, algo que centros como Arteleku pueden seguir ofreciendo. Una institución como Arteleku tiene que estar atenta a los cambios que se producen, pero la actitud hacia ellos debe ser radicalmente crítica.

XE Pero para establecer un diálogo crítico con un medio, tienes que conocer sus mecanismos, y utilizarlos. No podemos seguir manteniendo una admiración por los valores eternos del arte cuando han quedado aparcados, y no hay que eludir los mecanismos nuevos que han aparecido en el paisaje de la técnica, pues están transformando las actitudes de los jóvenes creadores.

TB Pero no es lo mismo la crítica del artista y la de una institución. El artista la realiza con su obra y es su último responsable. La institución tiene que hacer la autocritica antes, tiene que tenerlo todo previsto. A mí me da la sensación de que todo discurre según una dinámica "trágica", en el sentido de que al final acaba cumpliéndose el destino que los fenómenos imponen y es que esas llamadas a los cambios, nuevas tecnologías, etc., muchas veces se efectúan con un

sentimiento de aparente neutralidad que me pasa ya que toda técnica es una ideología. Asumir técnicas es asumir sus ideologías inherentes.

XE Pero hay una obligación por nuestra parte, en los espacios en los que es posible hacerlo (escuelas, otros centros...) de determinar los caminos que permitan una utilización crítica de esos elementos, que nos vienen dados y a los que tenemos que enfrentarnos necesariamente.

GE Yo hablaría de ejemplaridad. Todo acto artístico es, debe ser, ejemplar. Ahora bien, ese acto ejemplar debe ser visible, dentro de una situación de homologación, o de neutralidad o invisibilidad, dada la inflación de una sociedad de la imagen, del objeto.

Resulta interesante el concepto desarrollado por Freud de la "inquietante extrañeza". Cuando todo el mundo se interesa en hacer aparecer sus objetos mediante estrategias mercantiles de seducción, están manipulando ese concepto de "inquietante extrañeza", que es complicadísimo de revelar y hacer ejemplar. Creo que el trabajo del artista está allí.

XE Pero es muy difícil; debido a la capacidad de apropiación de las grandes empresas de la imagen, están dejando sin espacio a los artistas para poder construir recursos críticos diferentes y establecer nuevos paradigmas, incluso para ser ejemplos.

GE Está también la cuestión del valor de uso. Este concepto es esencial en las estrategias de muchos artistas. Giorgio Agamben ha trabajado mucho sobre la cuestión del valor de uso en Marx, con análisis interesantes. Se trata de cómo problematizar este valor de uso en una sociedad mercantil muy avanzada como la actual. Giorgio Agamben relaciona el concepto con el dandismo. Robinson Crusoe era para Marx un "dandy" auténtico que deseaba recrear una situación de intercambio ideal en la que sólo el uso podía tener valor. Agamben, por su parte, recordaba a Balzac, quien concebía al "dandy" como una especie de máquina que se da a ver como un objeto-escultura.

Creo que es éste el tipo de problemas que los artistas actuales del campo del arte tienen posibilidades de explotar.

TB Para mí el valor de uso en el arte actual (aparte de sus usos utilitaristas) está restringido a dos niveles: el de los elementos que se sitúan en un lenguaje que ya existe y de algún modo lo cortocircuitan (el valor de uso de lo deconstructivo...) ; y por otro lado, un valor de uso más privativo del propio artista: al final todo se remite a un conflicto originario que el artista debe resolver por alguna razón; una especie de insatisfacción o ausencia que tiene que completarse de alguna manera, y que se apacigua con ese tipo de acciones.

Hay, pues, una dimensión trágica, porque los limitados flashes del primer nivel sucumben con facilidad al maremagnum integrador del sistema, y al final sólo queda esa situación en la que el arte es poco más que una herramienta del y para el artista. Y digo

DOSSIER

TXOMIN BADIOLA
Artista y coordinador junto
a Angel Buios de
dos talleres celebrados en
Arteleku en 1995 y 1998



trágico porque no es operante socialmente, es algo cerrado sobre sí mismo. Y eso tiene ciertas repercusiones en la enseñanza del arte. Porque implica que el arte no existe, es algo que convoca a determinadas personas alrededor suyo pero que en el fondo no es nada. Y es tan solo asumiendo que es alrededor de esa nada esencial donde se crearía un efecto que llamamos arte cuando puede comenzar a ser operativo.

GE Pero cada vez hay más espectadores, o sea que...

TB Sí, pero ya no son espectadores del arte, sino del espectáculo social.

GE No estoy de acuerdo con eso. Esa idea del espectáculo me parece una idea "trágica", como dices tú. En realidad, algo siempre queda, incluso en fenómenos como Guggenheim, Tate, MOMA... Siempre queda algo. Ya mi me parece suficiente.

TB A mí no. No me parece suficiente, porque la inversión de recursos que se da es demasiado elevada para tan poco resultado.

XE A veces tengo la impresión de que trabajar en el marco del arte y su representación espectacular, modelo Guggenheim, es como pelear en un espacio en el que sabes que vas a morir por agotamiento, y tienes que estar peleándote por algo que quizá no merezca la pena. Pero el exceso de preocupación por tratar de intervenir en los espacios galerías, museos, centros de arte, resta muchísimas energías para desarrollar otras maneras paralelas que cortocircuiten los lenguajes de la Gran Voz: publicidad, TV, comunicación audiovisual, diseño urbano en sentido amplio... Es un terreno en que debe cruzarse la experiencia artística con otras experiencias. Creo que llega un momento en que el artista ejemplar tiene que enfrentarse no sólo a la estructura del arte convencional, sino a la multiplicidad de lugares en los que la imagen existe. Entonces, o morimos todos trágicamente, o nos enfrentamos a esos terrenos no protegidos.

GE No sé si se puede realizar un trabajo artístico con formas de producción y sistemas de intercambio exteriores si no hay una especie de doble cara: por una parte producciones no protegidas, y por otra las protegidas. Eso, que antes se consideraba contradictorio, a lo mejor hoy no lo es. Y es la dialéctica que hace posible las obras de arte.

II A mí me parece que nada de esto tiene solución, y si la tuviera, el arte seguiría siendo necesario para señalar que hace falta otra cosa. Hay que reconducir esa aspiración de efectividad hacia algo más humilde, porque no se puede aspirar más que a crear corrientes de sentimientos, que no son ni corrientes ideológicas ni de opinión, y que no llegan casi a nada, pero bueno...

XE Pero hay comportamientos que siempre te obligan a quedarte en el mismo lugar. En la enseñanza, se sigue primando un modelo de artista, un tipo de comportamiento, de actitud frente al arte, que pasa por subrayar la genialidad y la posibilidad de que esa genialidad provoque productos "bellos".

II Pero para un enseñante eso es tan peligroso como proponer como estrategia de efectividad artística lo contrario.

XE Estamos de acuerdo, siempre que se plantee como "la" solución. Yo planteo más bien la multiplicación de soluciones que permitan que haya nuevos campos de intervención creativa.

TB No estoy seguro de que la solución tenga que venir necesariamente por abrir el abanico. El problema gordo para mí es que si el artista se ve desubicado porque ya no pertenece a un lugar, porque no está ya al amparo del arte, porque ya no está en el arte, está fuera del arte, en un lugar extraño... si la sociedad no tiene una demanda del artista más que en su versión claramente utilitaria... si ya no existen obras, porque todo está materializado... si todo está a ese nivel, ¿cómo plantear la enseñanza de algo que, por definición, no existe? No existe el artista, no existe el arte, no existe nada. Ese es el problema.

PM Yo creo que el artista se diferencia más por rasgos formales y por cómo se comporta respecto al medio, que por una estructura básica propia. Parece que uno de los debates que nos condiciona es el del tipo de subjetividad en que se basa el artista, cuestión que luego indica el camino que este toma. Y ese tipo de problemas será visible a medio y largo plazo. En ese sentido, no sería tan significativa la diferencia entre artistas de un tipo y otro: yo optaría más por problemas de caracteres que definen al artista en cada caso.

GE Sería importante discutir un poco de esa subjetividad, que es un tema fundamental en la enseñanza del arte. Para mí es justamente el artista el que está atravesado por los otros. Lo interesante de un artista es que hace visibles los otros, lo otro.

PM En ese sentido, parece que se crearía el artista como una especie de modelo, porque reflejaría de una manera muy particular y extraña a los otros. Sería una especie de político o representante de los otros, porque refleja en su trayectoria actitudes que no están visibles en la sociedad. Así, constituiría una especie de mezcla "extraña".

TB No debemos confundir la personalidad con la subjetividad. La personalidad vendría a ser:

GUADALUPE ETXEBARRIA
Directora de la
Escuela de Bellas Artes
de Burelos



(ÑAKI) IMAZ
Pintor y profesor de la
Facultad de Bellas Artes de Bilbao



PEIO MITXELENA
Artista y profesor de la
Facultad de Bellas Artes de Bilbao



XANTI ERASO
Director de Arteleku



una subjetividad subjetividad más o menos cerrada o conclusa que se expresa, un Yo que se proyecta. La subjetividad es algo que se crea en cada momento. En ese sentido, el artista es un ser móvil de subjetividad variable y descentrada que se va creando en cada acto artístico. Y cuando éste se provoca hay que pensar que lo que se está poniendo ahí no es más que un objeto o un signo de intercambio en donde nuestra individualidad se somete y es consustancial con las dinámicas del otro.

GE Además, no hay que olvidar que no estamos casi hablando de lo que es "lo plástico", que es una manera de pensar, no sólo de construir: tiene que ver con esa plasticidad mental que tienen los artistas, que viene de su conocimiento de las formas, de lo formal. Es lo que lo distingue del político.

Yo quisiera volver al tema de la enseñanza del arte. Me parece que la enseñanza artística es, fundamentalmente, una enseñanza de la personalidad, cosa que la Universidad ha abandonado desde hace al menos un siglo. La Universidad no enseña alumno a alumno, y nosotros sí.

Cuando yo llegué a la escuela, me parecía fundamental disolver todas las disciplinas y departamentos, cosa que hicimos, no sin problemas. La enseñanza no se organiza ahora en términos de disciplina, sino de proyecto. Pero reivindicamos las técnicas mucho más de lo que se hacía en Francia. Desarrollamos la enseñanza basándonos en el taller de investigación y creación, y por otro lado en el estudio. Además, es preciso que vengan artistas de fuera, artistas activos, que no enseñen pero que hagan talleres cortos o tengan presencias episódicas. En cuanto a los estudios, o disciplinas, los alumnos se tienen que hacer un menú de lo que quieren, y establecemos una especie de contrato para que ese menú se cumpla. Y después no hay disciplinas de ningún tipo, sino proyectos, y cada uno tiene que resolver no sólo cuestiones formales de cada proyecto. Y la cuestión de salir fuera y realizar fuera forma parte también del trabajo pedagógico. Hay mucha gente que sale y se instala bastante bien dentro de medios que no son artísticos.

TB Hay una diferencia enorme con la enseñanza universitaria. Las antiguas escuelas de Bellas Artes pasaron a ser facultades, y se convirtieron en macroestructuras absolutamente homologables con la Universidad, y teniendo que llenar de contenidos una estructura impuesta. Aunque ya he dejado la enseñanza, mi sensación es que es una institución perversa y condenada.

En cuanto a Arteleku, también tiene sus problemas en el otro extremo, que tienen que ver con que el papel del artista que viene a dar cursos está a veces exacerbado no basta con que un artista cuente su vida o colegeice con los estudiantes para que eso pueda ser educativamente efectivo. Es absolutamente necesario situar una idea del arte que si bien basada en la experiencia, se desvincule absolutamente de cualquier culto a la personalidad. Ángel Bados y yo, cuando hemos impartido algún taller, nos hemos esforzado por comprender una situación que no es la de la Universidad, sino que tendría que ver más con la experiencia, en el sentido de cómo organizar una miniestructura que responda a esa situación de un artista desubicado, de un arte absolutamente vacío, que hay que llenar de alguna manera. Y en esa situación dinámica, intentar entender lo que podría ser la educación del arte. Pero es una tarea muy ardua.

GE No hemos tratado la cuestión de cómo transmite una generación de artistas a la siguiente lo que sabe. Y es que el hecho de retomar un modelo no es automático. De hecho, los artistas casi siempre rompen con su maestro. Lo que hace una escuela es transmitir el arte de los que están activos a los que van a estar activos dentro de 10 años. Eso es algo que no cambia, pero cómo lo haces es algo infinitamente complicado.

Yo soy más benigna que Txomin con las instituciones, porque entre sus profesores hay artistas que abandonan su trabajo de artista, es algo muy corriente en la enseñanza, y a mí me parece fundamental. Me parece un gesto fundamental para la transmisión.

TB Bueno, fundamental...

GE Me refiero a que no creo que sea esencial para transmitir algo a un joven de 20 años que tengas que ser un artista con exposiciones, trabajo, etc.

TB En cuanto a la transmisión de unos artistas a otros, hay que tener en cuenta que los tiempos han cambiado, radicalmente. Yo he notado el cambio en mi propia generación. Mi relación con Oteiza sólo puede resolverse edipicamente: esto es, liquidándolo. El tipo de subjetividad mediante la que se expresa Oteiza no tiene nada que ver con la subjetividad con la que nos marejamos una generación como la mía. Y en ese sentido, el tipo de transmisión que se produce es diferente: la situación actual es de una subjetividad en proceso, y por tanto no tiene por qué darse ese conflicto edípico. Y de hecho, no se ha dado.

PM Recogiendo los dos modelos de profesorado, el artista y el no artista, yo entiendo al profesor que deja de ser artista, y al que tiene que ser artista a la vez. En general, en la Universidad española es muy problemático: se te exige una estructuración que no tiene que ver con una práctica sentida ni necesaria, sino que es más un ámbito de conocimiento ontológico, y no algo que permite el desarrollo del sujeto joven o la canalización de sus necesidades.

II Lo que Txomin ha dicho antes acerca de la institución perversa en que se ha convertido la Universidad, creo que es un problema parejo al de la efectividad del arte. Lo mismo que no sabemos qué hacer ni qué sentido tiene el arte en ese maremagnum que es la "realidad", no sabemos que ocurre con el sentido y la posibilidad de enseñar dentro de la institución. Busca los resquicios que creo que siempre hay y que permiten hacer lo que pensamos que debemos

hacer: sin preocuparnos tanto por cambiar la institución sería nuestra labor. Y creo que estas microactuaciones conducen al cambio.

GE Por otra parte, una de las grandes batallas de la Escuela es contra lo subjetivo. Lo individual, el proyecto personal, lo subjetivo... está bastante "castigado". Esto llena de discusiones los talleres, y es algo fructífero, interesante, porque toca directamente a la idea de autoría.

XE ¿Y cómo combatís esa subjetividad individual? ¿Qué alternativas hay, si las hay?

GE De lo que siempre se habla, y que tanto profesores como alumnos toman en cuenta, son las cuestiones de las que hemos hablado: el arte como construcción, el Yo como portador de algo que está fuera; nada viene de las tripas, de dentro, todo viene de fuera... Todo eso es constante.

TB Para nosotros, cuando dimos el taller, lo que teníamos claro eran unas cosas muy básicas. Creo que la enseñanza del arte, supongo que igual que toda enseñanza, debe dirigirse a ese conflicto originario, lo que Lacan llamaba el *objet a*, es decir, a la ausencia, y sabiendo que esa ausencia no puede llenarse, porque es ella la que está en el origen de la subjetividad y de lo que somos. Por otro lado hay una dimensión técnica de adecuación de intenciones a resultados que incorpora no sólo las habilidades y los talentos sino las incapacidades, las neurosis, una técnica para volver a favor de uno nuestros puntos más débiles, que debe ser experimentada y que compete a la enseñanza.

GE Lo más difícil actualmente, con unas generaciones que salen de secundaria totalmente desconstruidas, es cómo movilizar los primeros pasos de la producción, en 1º o 2º curso. Es gente de 18-20 años, aún adolescente, preocupada por la identidad, por construir una identidad...

TB Pero ahí están las claves: en la utilización de la rabia que pueda haber. Donde está el conflicto, allí es donde tiene que situarse el arte; no en lo que estabiliza a la persona, sino en lo que la descoloca. En esos lugares de "descoloque" hay que situar la actividad del arte y de la enseñanza. No hay que olvidar que la distancia que separa al artista del delirante puede ser muy corta.

II No se trata de llenar de contenidos una estructura que ya existe, sino de asumir que no hay contenido, que natamos de enseñar algo que no sabemos lo que es.

XE Es la gran dificultad: estamos trabajando con un objeto cuyos perfiles desconocemos.

GE No. Estamos trabajando con un objeto que, para que funcione, tenemos que decir que no existe. ■

JUAN MARI MENDIZABAL ha transcribio, corregido y escrito esta nueva entrevista.



Documento 05





Documento 06



Documento 07





Pedagogías colectivas y experiencias de autoeducación: una aproximación a las líneas y discursos sobre prácticas educativas alternativas en nuestros días

ANTONIO COLLADOS ALCAIDE Y JAVIER RODRIGO MONTERO (TRANSDUCTORES)

Introducción a las pedagogías colectivas: investigar un campo de discursos y prácticas

El trabajo educativo está actualmente en alza en diversos campos y discursos, entre ellos el de la producción cultural donde el llamado “giro educativo” se está problematizando cada vez más.¹ No obstante, este giro se encuentra de frente con una historia reciente de pedagogías colectivas y prácticas de autoeducación que han ido emergiendo a tenor de conflictos sociales y situaciones coyunturales que vive la sociedad contemporánea, y que son herederas de la tradición libertaria y los movimientos de educación popular. Estas emergencias nos sitúan en un doble reto: por un lado, nos indican la necesidad de buscar otras formas de construcción de subjetividad, de producción de conocimiento y de formulación de un programa político y pedagógico; por otro lado nos exigen resituar la importancia de la educación ligada a los movimientos sociales, la producción cultural crítica y los nuevos modos de construcción de lo público que van más allá de este denominado giro educativo, dialogan con él o lo ponen en jaque. Son prácticas que no solo emergen de la institución cultural o son propulsadas por artistas, sino que más bien tienden a desbordar los marcos de las instituciones modernas y sus campos disciplinarios, ya sean estas la escuela, el museo u otras instituciones del saber.

Teniendo en cuenta los retos y desbordes sobre las pedagogías, explicaremos nuestro posicionamiento. En primer lugar, nuestra aproximación en esta investigación se basa en repensar la educación como un campo no exento de controversias y posicionamientos diversos y antagónicos, ya sea en las prácticas educativas formales, informales o de autoformación. Este paso supone entender la naturaleza política de la educación como controversial y expresamente problemática. Así, hablar de educación es hablar de un programa político, con sus discursos, dispositivos y sistemas de legitimación, que son sistemas complejos y radicalmente situados. En segundo lugar, y a tenor de esta complejidad, nos posicionamos desde el marco de las pedagogías colectivas, usando deliberadamente el plural, como un elemento integral dentro de un proyecto de investigación como *Desacuerdos*. Las pedagogías en plural, pues, nos obligan a hablar de diversos modelos y políticas sobre educación, de diversas experiencias, saberes, tradiciones y subjetividades que emergen, se interrelacionan y se activan en determinados campos o marcos institucionales.

Bajo esta aproximación, perseguimos dos objetivos claros en este texto: por una parte, alejarnos de una apología de un determinado tipo de educación bajo una marca –llámese esta pedagogía crítica, feminista, *queer*, poscolonial,

educación radical, expandida u otros modelos—. Por otra parte, intentamos no crear una mirada hegemónica o paradigmática sobre el complejo campo de discursos de las pedagogías colectivas o prácticas de autoeducación. En consecuencia, esta indagación atiende en principio a tres necesidades: primero, recoger diversos discursos sobre educación en prácticas alternativas atendiendo a la pluralidad de acciones y agentes que entran en cada escenario educativo; segundo, trabajar desde estas prácticas en relación a sus discursos y dispositivos a partir de proyectos específicos y líneas de trabajo; y finalmente, mostrar estas líneas en su complejidad mediante un modelo polifónico de composición textual por ensamblaje.

De la experiencia cartográfica al mapeo sobre pedagogías: el trabajo de selección de grupos

A la hora de seleccionar los grupos o iniciativas que trabajaríamos en nuestra indagación tuvimos muy presente la experiencia ya acumulada durante el seminario *Negociaciones culturales. Articulaciones de las pedagogías colectivas y las políticas espaciales*, celebrado en Granada entre el 3 y el 5 de diciembre de 2009,² dentro del marco del proyecto cultural *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*, ideado desde Aulaabierta, proyecto del Centro José Guerrero, coproducido por UNIA arteypensamiento y el Ministerio de Cultura. Durante este seminario pudimos construir un espacio de encuentro bajo el formato de un taller interno de trabajo con más de cincuenta personas que representaban aproximadamente a una veintena de colectivos y proyectos. Como resultado se construyó una primera cartografía potencial de experiencias e iniciativas de pedagogías colectivas a nivel estatal. Cada iniciativa desarrolló una pequeña ficha descriptiva que sirvió para aglutinar los diversos temas o ejes de discusión a partir de herramientas concretas de trabajo. A través de estos ejes pudimos constatar la riqueza de las diversas posiciones y diferencias que se cruzaban en las discusiones. El debate producido fue también resultado de la gran variedad de líneas, contrastes, tensiones y ámbitos diversos de trabajo.³

El trabajo de campo a la hora de iniciar esta investigación lo planteábamos en parte como una continuación de este encuentro. Sin embargo, esta indagación nos tendría que servir como una oportunidad para visibilizar las diversas políticas y pedagogías que afloraban desde los posicionamientos que allí surgieron. Esta amalgama de discursos nos hablaba ya de unas diferencias entre grupos, que sin llegar a representar un antagonismo irresoluble entre ellos, sí que mostraban cómo el hecho de hablar de educación remitía en el fondo a un inestable y complejo escenario. Además cabe señalar que no tenía sentido generar de nuevo una cartografía si los grupos o agentes implicados no se podían inmiscuir y ser parte activa y crítica con la forma de representarse. Aunque barajamos esta opción al inicio del trabajo, optamos finalmente por una investigación sobre prácticas concretas, debido principalmente a los recursos de los que disponíamos. Es por ello que esta investigación se basa en un mapeo tentativo de las prácticas discursivas de siete grupos, a partir de fichas y entrevistas, más que una cartografía al uso. Teniendo en cuenta esto, en el momento de hacer

una primera selección de grupos, diversas variables entraron en juego para poder confeccionar un primer mapeo tentativo de discursos y posicionamientos, que determinan el campo de las iniciativas que hemos cubierto:

En primer lugar, hemos preferido trabajar de forma más profunda con pocos grupos o proyectos debido a la limitación de tiempo y espacio de esta investigación dentro del marco de *Desacuerdos*. Situación que respondía también a nuestro interés por ahondar en las prácticas discursivas con entrevistas más profundas, que pudieran desvelar los mecanismos y elementos de las prácticas en toda su complejidad.

En segundo lugar, hemos intentado abarcar un grupo de iniciativas muy diversas, en cuanto a tipologías y modos de trabajo. El motivo principal tenía que ver con poder focalizar los mecanismos y procesos de las prácticas y no tanto centrarnos en la naturaleza de los productos, artefactos culturales o intervenciones que se daban.⁴

En tercer lugar, fruto de esta necesidad de marcar diferencias, también hemos querido abarcar prácticas de diversos contextos geográficos, aunque cierto es que las experiencias de Andalucía y Cataluña han demarcado más la muestra. Sin embargo, también hemos intentado incluir prácticas en contextos urbanos, periféricos o rurales, de modo que se pudiera entrar en otros modos de actuación más allá del territorio de la ciudad.⁵

En cuarto lugar, hemos intentado reconocer las diversas posiciones discursivas dentro de cada iniciativa. Así, las entrevistas se han respondido desde la voz colectiva, desde varios miembros del grupo o con agentes de diversas instituciones involucrados en un proceso. Es por ello que en las entradas se mantiene bien el nombre de la persona entrevistada o bien el del colectivo o proyecto desde el que se responde.

Las prácticas sobre pedagogías colectivas.

Los campos y líneas de trabajo de las iniciativas investigadas

A continuación describimos las líneas de trabajo que hemos investigado en el campo de las pedagogías colectivas y prácticas de autoeducación. Estos campos son ejemplificados con diversos proyectos, que muchas veces se entrecruzan o hibridan. Damos cuenta de algunos ejemplos de colectivos y proyectos, que sin cubrir todas las iniciativas vigentes a nivel estatal, sí que ofrecen una muestra de qué prácticas discursivas se dan dentro de los campos señalados.

Un primer campo de trabajo responde a los modelos de pedagogías radicales insertos en instituciones culturales y centros de arte, que emergen como escuelas y espacios educativos alternativos. En este caso nos remitimos al taller-proyecto *Peligrosidad Social*⁶ del Programa de Estudios Independientes (PEI) que lleva a cabo el Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA). Cabría apuntar aquí que existe otra línea de trabajo claramente abierta desde los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEACs) de museos y centros de arte que o bien plantean su trabajo de forma crítica con los discursos institucionales, o bien colaboran con colectivos, artistas y formatos experimentales de educación y producción cultural. Esta línea apuntaría a las prácticas de

mediación y experiencias de pedagogías colectivas en museos, las cuales ya son mencionadas en otro artículo de esta publicación.⁷

Otro campo de trabajo sobre el que hemos investigado ha sido el espacio público y las pedagogías sobre el territorio. En este sentido nos remitimos a un área de trabajo interdisciplinar donde la pedagogía urbana o sobre lo público conlleva la acción colectiva y múltiple de vecinos, escuelas, artistas, trabajadores culturales, activistas y otras agrupaciones. En este apartado hemos incluido la experiencia de **Esta es una plaza**⁸ en el barrio de Lavapiés en Madrid. También aquí podríamos entender muchos de los trabajos de arte público y práctica colaborativa de algunos proyectos inmersos en el programa *ldensitat*,⁹ la experiencia del IES Barri Besòs y el Fórum Ribera Besòs en Barcelona;¹⁰ por otro lado también nos gustaría señalar los trabajos de laboratorios urbanos como la red estatal Arquí-social,¹¹ Laboratorio Urbano¹² y Observatorio Metropolitano,¹³ todos ellos en Madrid. Desde una vertiente enraizada en lo rural y enfocada al desarrollo sostenible tendríamos el Foro sobre Arte y Territorio,¹⁴ o la Escuela de Pastores de Asturias y el proyecto PASTOR.

Otra línea que genera una revisión radical del sentido político de la educación son las universidades libres, articuladas bajo los parámetros de la autoeducación o la autoformación. Desde iniciativas como la Universidad Nómada¹⁵, La ULEX en La Casa Invisible de Málaga,¹⁶ La Xarxa d'Universitats Lliures de Barcelona;¹⁷ pasando por el trabajo significativo de centros sociales autogestionados de segunda generación como el Ateneu Candela en Terrasa,¹⁸ Atreu! en A Coruña o La Eskalera Karakola,¹⁹ el Patio Maravillas,²⁰ y la Tabacalera,²¹ estos tres en Madrid. Todas ellas con experiencias de seminarios de autoformación con sus propios programas, como el trabajo de Traficantes de Sueños²² en Madrid, o Exit-Chiringuito Metropolitano²³ en Barcelona, entre otros muchos. Así, para este campo hemos contado con tres ejemplos de diversa índole: Primero, la experiencia de autogestión y autoformación de **Aulabierta**²⁴ en Granada, que además en muchos casos conlleva un trabajo de desarrollo de trabajo de auto-construcción sobre el territorio. Segundo, el grupo **Cartac**²⁵ vinculado a La Casa Invisible con la Escuela de Ciudadanía en secundaria, en la que además están implicadas varias universidades y grupos sociales y culturales de la ciudad. Tercero, la iniciativa **REpensar Barcelona. Recuperar la ciudad**²⁶ coordinada por **Sitesize** junto con otros colectivos, como un conjunto de seminarios sobre pedagogías alternativas, las políticas de la metrópolis y la recuperación de la tradición libertaria.

Bajo los parámetros de la producción cultural, se abre otro campo que contempla aquellos espacios artísticos que operan como laboratorios educativos, donde se intercambian las formas de trabajo de artistas, trabajadores culturales y otros agentes, implicando una clara dimensión pedagógica dentro del marco de producción cultural independiente, que se expanden al trabajo en red. Aquí hemos tomado como ejemplo el **Alg-a Lab**²⁷ en Vigo, que supone además la colaboración de la plataforma **Alg-a** y la **Universidade Invisíbel**,²⁸ a medio camino entre un taller de producción y una universidad libre. En este campo, por su grado de experimentalidad e hibridación, destaca el grupo Ludotek²⁹ de Madrid, con sus iniciativas subversivas sobre lo público, la infancia y la cultura. Además estos modelos suelen estar marcados por el trabajo interdisciplinar y generan formas

de mediación y trabajo directo con los contextos donde se asientan: como por ejemplo Espacio Tangente³⁰ en Burgos, Espacio Abisal en Bilbao,³¹ Experimentem amb l'ART³² o el germinal Ateneu Popular Noubarris,³³ ambos en Barcelona.

Otro campo a destacar serían aquellos proyectos o iniciativas de producción cultural que se mueven entre los terrenos intermedios de la educación informal, TICs, cultura libre y modelos experimentales de *media* independientes. Esta línea la hemos abordado con **Neokinok**, un colectivo con sede en Barcelona que desarrolla proyectos educativos con comunidades diversas a través de la experimentación con los *media*. Este tipo de trabajo se extiende también a modelos de trabajo como los de Zemos98³⁴ en Sevilla a través de su propuesta de educación expandida o AMASTÉ³⁵ en Bilbao, con experiencias con TIC's y trabajo de culturas juveniles. También aquí tenemos las diversas redes de alfabetización de los *media* (edu-comunicación) como Teleduca,³⁶ Associació per A Joves Teb,³⁷ o experiencias educativas en televisiones y radios comunitarias como las llevadas a cabo por SinAntena,³⁸ HoritzoTv,³⁹ Radio La Mina,⁴⁰ etc.

Finalmente, la última línea de indagación se centra en proyectos colaborativos con la escuela, entendiendo esta como una esfera pública alternativa más. Bajo este marco hemos entrevistado a **LaFundició**⁴¹ junto con el **CEIP Martinet**⁴² en Ripollet, en una experiencia sobre el espacio público denominado **Open-Roulotte**.⁴³ Entendemos aquí las escuelas como esferas públicas alternativas, como la escuela nodo, red o agenciamiento (Duschatzky, 2007),⁴⁴ que traza una línea con las escuelas libertarias y los movimientos de renovación pedagógica de las escuelas experimentales o alternativas. Aquí podemos citar, entre otros, El Roure en la zona del Alto Penedés de Barcelona, Paideia⁴⁵ en Mérida u O Pelouro⁴⁶ en Caldelas de Tuy (Pontevedra). Dentro de esta línea pero con un marcado acento en la práctica artística y educativa podemos destacar también el trabajo de Montse Cortadellas con el proyecto *Estratègies de coneixement*⁴⁷ en la provincia de Tarragona, el proyecto *La intenció*⁴⁸ de Marta de Gonzalo y Publio Pérez Prieto en Madrid, la segunda y tercera edición de *Zona Intrusa* llevadas a cabo por Oriol Fontdevila y LaFundició en Mataró,⁴⁹ o Sinapsis, con un proyecto de innovación curricular y expositivo en la Escuela Millaretes y el Instituto St. Josep de Calassanç en colaboración con Can Felipa⁵⁰ en el distrito de Poble Nou de Barcelona.

El trabajo de edición de las entrevistas: prácticas discursivas, contradiscursos y trabajo entre-medias

El método de trabajo que hemos llevado a cabo ha combinado la entrevista presencial y a distancia con la realización de fichas redactadas por diversos grupos a partir de una serie de elementos que cubrían tres áreas de interés: el trabajo educativo en la práctica diaria; el trabajo de cada proyecto en sus mecanismos e interacciones, y finalmente el trabajo de aprendizajes (tanto personales como colectivos o institucionales) y las formas de circulación y sostenibilidad de los conocimientos producidos. Estos elementos se han desplegado mediante una batería de preguntas, algunas abiertas, deviniendo en un complejo campo de respuestas y aristas.⁵¹

En cuanto al formato de presentación, teníamos claro que no queríamos componer una narración al uso, editando cada entrevista y práctica de forma progresiva como un *continuum* enciclopédico, heredero de cierto positivismo ilustrado a la hora de presentar las prácticas. Este tipo de representación hubiera clausurado de entrada los conflictos, y pluralidad de voces que se inscriben en las prácticas discursivas de las pedagogías. Además, corríamos el riesgo de negar cualquier relación problemática en torno a la dimensión política de las pedagogías. En este sentido hemos seguido la estela de las feministas pedagogas y posestructuralistas,⁵² a la hora de situar nuestro trabajo de análisis sobre las controversias y diferencias de las mismas pedagogías como prácticas discursivas. Esto es, nos centramos en sus múltiples voces y sus condiciones prácticas, dispositivos y materiales donde se activan, entrecruzando los múltiples saberes y yuxtaponiendo/contrastando las voces y experiencias investigadas.

Con este marco en mente, la forma política de abordar y presentar las entrevistas ha buscado líneas discursivas y elementos de trabajo comunes, pero diferentes. Esto lo hemos llevado a cabo por medio de una composición en forma de mosaico o montaje de las voces, que atiende más a las líneas de fuga o rizovocalidad de las prácticas.⁵³ Esta edición se estructura como un ensamblaje que presenta los modos en que se engranan y friccionan las iniciativas entre sí, y alude de algún modo a un fuera de campo, imposible de cubrir, pero al menos reflejado en la distancia entre las diversas voces y prácticas, a partir de los pasajes y relatos seleccionados. Cada entrada está diferenciada con un recuadro, con la cita y la persona o grupo que responde señalado debajo. De este modo los mismos recuadros interactúan, se superponen y distancian entre sí, aludiendo a los modos secuenciales de saltar y entrecruzar discursos en este ensamblaje. Con ello presentan cada singularidad y diferencia, como algo co-sustancial a las prácticas. En cada bloque hemos detectado una serie de puntos clave que condensan las líneas de tensión por campos temáticos, y que amalgaman las entradas. Estos han surgido del análisis de las entrevistas por campos de densidad y complejidad. Luego hemos traducido estos puntos a preguntas o problemáticas específicas, de tal modo que cada bloque se dispone como una constelación abierta, ya que permite el salto entrecruzado entre las diversas entradas o voces.

Con este recurso de montaje a modo de suturas, hemos querido construir una primera muestra tentativa de estas prácticas, trabajándolas a través de las diferencias y las singularidades de cada campo. Sin negar su particularidad, pero no obstante entrecruzando sus realidades, dejando así abierta la complejidad y vías de desborde de este acercamiento al terreno de las pedagogías colectivas y prácticas de autoeducación como un espacio poroso y múltiple. Queda pues la tarea al lector/a de que también hilvane y traduzca las distancias, silencios y puntos ciegos que de hecho esta investigación también contiene.

Presentación de los grupos, proyectos e iniciativas de pedagogías colectivas y autoeducación investigados

Alg-a es una comunidad de arte y acción libre que funciona como una red abierta de artistas y colectivos. Su objetivo principal es mantener un entorno cola-

borativo y libre de aprendizaje e investigación-producción colectivas. **Universidad Invisible** es un experimento en el campo de la producción institucional y cultural. Se define como “red de proliferación”; esto es, una multiplicidad puesta en común en la forma de un cuerpo descentralizado que coordina distintos proyectos. **Alg-a Lab** es un proyecto integrado en la red Arquitecturas Colectivas. Se basa en una cesión privada de un terreno por 10 años, donde se colocan dos contenedores-vivienda en colaboración con Recetas Urbanas en la parroquia de Valadares, entorno peri-rural de Vigo. En funcionamiento desde hace aproximadamente año y medio, su gestión se lleva a cabo cooperativamente por diferentes comunidades, además de asociaciones locales y otros habitantes de la parroquia.

Cartac (Cartografías Tácticas) surge con motivo del encuentro *Fadaiat 2005* (Tarifa, Cádiz), agrupando a profesionales de la enseñanza, del urbanismo, de los medios audiovisuales, etc. Desde 2007 es parte de La Casa Invisible de Málaga. Utiliza variadas técnicas cartográficas, herramientas poderosas para los movimientos sociales, entendiendo que la cartografía no es tanto el mapa como el proceso en el que el territorio que somos se expresa, se autoconstruye, formando-transformando, haciendo de todas y todos cartógrafos, partícipes en la vida de la polis: conociendo, actuando, decidiendo.

Esta es una Plaza es una pequeña multitud de personas que se ha juntado en torno al proyecto de crear un espacio público en Lavapies a partir del año 2008. El objetivo es construir un lugar alternativo de ocio, socialización, intercambio y de desarrollo de tejido social. Como tal, no tiene más consistencia que la que van construyendo juntos día a día. La finalidad del proyecto es facilitar los procesos de ciudadanía activa, mediante la participación activa y consciente de los vecinos en la gestión de los espacios públicos del barrio. Mediante un proceso de investigación con los vecinos y negociación con el ayuntamiento, se consigue la cesión final del solar a principios del año 2010 para generar un espacio comunitario y polivalente.

Aulabierta es una plataforma de autoformación gestionada por estudiantes de la Universidad de Granada. Aulabierta entiende la universidad como bien público, susceptible por tanto de albergar acciones encaminadas a la apropiación colectiva y la creación de nuevos espacios de socialización y experimentación. Tras Aulabierta no hay un colectivo concreto de personas, sino diferentes grupos de coordinación que utilizan la metodología y herramientas que componen el proyecto. **FAAQ**⁵⁴ es un colectivo vinculado a Aulabierta que realiza proyectos colaborativos relacionados con la producción social del territorio. En ellos se abren procesos de investigación, de creación y de coaprendizaje en los que se ponen en común diferentes modos de hacer con el objetivo de reinventar de manera crítica las relaciones entre habitantes y entornos. Desde FAAQ se desarrollan estrategias espaciales, investigativas y audiovisuales donde potenciar esos procesos.

LaFundició es una cooperativa cuyo trabajo se sitúa en el cruce de las prácticas artísticas y culturales con la educación, entendidas como actividades con-

troversiales. Actualmente su línea de actuación se fundamenta en propuestas colaborativas de continuidad con distintos colectivos, grupos de acción e instituciones. El **Martinet** nació en septiembre de 2004, a partir de la posibilidad de pensar, idear, proyectar e incluso soñar con nuevos horizontes para una escuela pública en Ripollet. Esta escuela responde al deseo y compromiso de un grupo de maestras que comenzó de manera ilusionada y valiente a proponer respuestas y también generó nuevos interrogantes sobre el crecimiento, el aprendizaje y en general la educación actual. **Open-Roulotte** es un proyecto de diseño, producción y gestión de una infraestructura para intervenir en el espacio público, en colaboración con los alumnos del Martinet, el IES Can Mas, y diferentes colectivos del barrio de Can Mas en Ripollet.

Neokinok es un colectivo –coordinado por Daniel Miracle– que trabaja en torno a la creación audiovisual y la televisión experimental. Desde 1998, Neokinok ha hecho diferentes proyectos artísticos alrededor del campo audiovisual, el arte, la cultura y la educación. Como proyectos en proceso, se han abierto diferentes canales de televisión temporales mediante protocolos de *streaming* y tecnologías libres en desarrollo permanente. **TvLata** es una experiencia educativa y de comunicación con los jóvenes del Centro Cultural Bagunção de Alagados en Salvador de Bahía en Brasil. Los contenidos publicados en esta televisión experimental han sido creados por los adolescentes y los colaboradores del proyecto.

Peligrosidad Social fue un taller de investigación y grupo de trabajo dirigido por Beatriz Preciado y Xavier Antich durante el bienio 2008-2009 del Programa de Estudios Independientes (PEI)⁵⁵ del MACBA. Los proyectos desarrollados han rastreado un conjunto de prácticas de protesta y producción visual y performativa que surgen frente a modos específicos del control bipolítico del nacionalcatolicismo, pero también frente a la “despolitización” y la “deshistorización” de la Transición y de sus relatos historiográficos. Los proyectos intentan producir lecturas de la historia reciente que insistiendo en la centralidad del cuerpo, la *performance*, la cultura popular y las publicaciones alternativas puedan actuar como contrapuntos.

Sitesize es una plataforma de proyectos colaborativos sobre la condición cultural de la metrópoli contemporánea. Desde 2002 desarrolla proyectos de creación y mediación cultural en la región metropolitana de Barcelona, entendida esta como espacio extendido de investigación y laboratorio creativo. Sus ámbitos de interés son las prácticas de producción cultural autónoma y la investigación de nuevas geografías territoriales y paisajísticas. **REpensar Barcelona Recuperar la ciudad** fueron unas jornadas gratuitas y expandidas en el tiempo (2005-2008) sobre la búsqueda y producción creativa de un análisis crítico urbano. *Repensar* es un grupo de personas inquietas provenientes de diferentes colectivos, unidos por la necesidad del debate y la producción de conocimiento con el fin de aprender colectivamente una nueva manera de hacer ciudad.

Ensamblaje de líneas y discursos sobre las pedagogías colectivas y experiencias de autoeducación

1. ¿Cuál es el lugar de la educación en nuestros días? ¿Qué sentido o finalidad política tienen los procesos educativos en las prácticas? ¿Qué conflictos entran en lo educativo?

La educación es un concepto irresoluble. Encuentro que uno no puede un día decir: "ahora finalmente ya sé qué es, ahora ya tengo eso". Es algo vivo y que está en proceso de construcción y de revisión.
 –Meritxell, *Martinet*

Si la educación es un proceso social que se construye desde lo intelectual, los afectos y la acción, en la práctica diaria es interesante plantear, o provocar, situaciones o cuestiones que posean potencial para el desacuerdo y la negociación. Este potencial de desacuerdo enriquece y nos hace reflexionar más, sobre nuestro punto de vista de otro modo, sobre nuestra propuesta. Entonces, el proceso educativo está en marcha y activo.
 –*Esta es un Plaza*

.... [La educación] siempre fue una problemática fundamental en las realidades u organizaciones donde estaba. Incluso en la profesión como periodista. La cuestión de la educación como sistema social fue siempre un trabajo y una pregunta permanente, de cómo repensar una forma de educación distinta justamente en la construcción de una sociedad distinta...
 –Nancy Garin, *Peligrosidad Social*

Cuando nos referimos a nuestras prácticas, preferimos hablar de *aprendizaje*, entendiendo este como el proceso mediante el cual se adquieren nuevas habilidades, nuevos conocimientos. El aprendizaje tiene más que ver con la *creación* (de nociones e imágenes propias) que con la *repetición*, se trata de una experiencia que parte de los intereses y las voluntades concretas de cada cual y que produce afectos, vínculos y relaciones que no están predeterminadas.
 –Faaq, *Aulabierta*

El objetivo fundamental es la construcción colectiva del conocimiento a través de metodologías participativas que provoquen el desarrollo de una ciudadanía activa capacitada para profundizar en la democracia.
 –Cartac

Yo creo que la palabra educación se ha utilizado mucho. Tiene un significado muy gastado. Si hablas de educación está cargado de matices. Si hablas con la gente que trabaja en educación desde el lugar común en que se encuentran dirían unas cosas totalmente diferentes como: educar al otro, hacer enseñar, etc., es decir otros lugares que te hacen repensar cómo se entiende la educación.
 –Mariló, *LaFundició*

Para nosotros es importante problematizar la cultura que compartimos o que recibimos por otros lados, y que está presente en nuestro contexto, e incluso la cultura escolar.
 –Francisco, *LaFundició*

El aprendizaje es habitar un territorio común. Desde este punto los proyectos nos han llevado a tener que profundizar sobre qué prácticas y procesos, con quién, cómo y dónde se han ido definiendo nuestros proyectos, y nos han ido demarcando en el ámbito educativo. Ha sido en función del objetivo de transformar ese entorno en donde vivimos.

–*Sitesize*

La educación se sitúa como un elemento central para entender y planificar cómo habitar el mundo y como posibilidad de cambiar estructuras.

–*Esta es una Plaza*

M - El hecho educativo tiene que ver con comprometerse con el otro. Te colocas al lado del otro, y de alguna manera se generan procesos de vida colectiva. También cómo te comprometes con tu entorno y cómo te comprometes contigo, por lo que hace pensar en cuál es mi compromiso educativo cuando hago de maestra [...] La pregunta es: ¿me puedo comprometer a hacer que el otro sea él?, y ¿cómo me sitúo yo delante de esto?

L – [...] En este proceso crecemos y nos educamos todos, porque es imprevisible lo que trae el otro, por eso es un trabajo de amoldamiento y de ajuste que te obliga a modificarte y a modificar alguna cosa de tus propios esquemas.

–*Meritxell y Lidia, Martinet*

Uno de los objetivos que más me satisfacen es aprender cosas. Puedes acumular objetos o materiales, pero siempre se pueden perder. En cambio el conocimiento es algo que se toma siempre, que nadie te puede quitar, que se queda y va creciendo sobre todo si lo haces por mejorar.

–*Neokinok*

El elemento clave que cruzó transversalmente el contexto del taller, fue la exploración de las diversas teorías y prácticas feministas y su legado político y potencial afectivo, y sobre todo la confirmación de que el feminismo es un modelo radical de pedagogía en sí mismo. Esto último es algo que todos hemos querido trasladar al día a día de nuestras respectivas prácticas.

–*Aimar Arriola, Peligrosidad Social*

Cómo compartir por tanto ese caudal de deseos, conocimientos, experiencias diversas sin hacerlas pasar por UN tipo de SABER: es para nosotrxs uno de los retos tanto educativos como artísticos. Muchxs de nosotrxs carecemos de formación específica en el campo pedagógico o educativo y nos preguntamos: ¿es esto una desventaja o una ventaja? [...] El caso es que sí nos preocupa cierta “didáctica” y muchas de nuestras acciones ponen ahí un énfasis especial.

–*Alg-a + Univiversidade Invisiblel*

Eso no quiere decir que no haya cosas que se transmitan de unos proyectos a otros. [...] Vamos adquiriendo herramientas que podemos aplicar en otros contextos, pero no son recetas, no siempre funcionan. Y cuando no funcionan es fantástico porque te tienes que replantear todo, volver a desaprender. De hecho, pensamos que la capacidad de aprender está fuertemente ligada a la capacidad de desaprender, de revisar de manera crítica los conocimientos que has adquirido, y por supuesto a la capacidad de escuchar.

–*Faaq, Aulabierta*

2. ¿Qué lugar ocupa hoy en día la escuela, como espacio institucional de la educación? ¿Cómo es la relación con las instituciones educativas oficiales?

Las personas que nos situamos en contextos educativos, como una familia o un colectivo que decide montar una escuela, debemos revisar cómo nos situamos aquí y qué queda de legado. Pienso que esta escuela [Martinet] está construyendo cosas que no dejan de ser un legado para los que vendrán. Las escuelas desde los años 80 han dejado un legado que seguramente han hecho posible que exista el Martinet. Justamente porque también a veces hay un gran contraste con la escuela tradicional.

–*Meritxell, Martinet*

Lo que puede ser interesante es que los espacios creativo-educativos pasen a ser conscientes de su condición de LLAVES de todo el resto de la estructura social tal como ya hoy se despliega.

–*Alg-a + Universidade Invisible*

Pensamos que la educación no solo nos da la capacidad de análisis o una visión sobre una situación, sino que también nos posibilita generar respuestas. En este sentido la educación supone juntar tres ejes como son: el contacto directo con la realidad, la capacidad creativa y la capacidad colaborativa.

–*Sitesize*

Por desgracia la escuela actual parece empeñada en agrandar día a día el *décalage* existente entre ella y la complejidad creciente del entorno al que ha de enfrentarse la ciudadanía. En sus relaciones con este entorno complejo y en vertiginoso cambio, la escuela presenta una imagen de confusión e impotencia, lastrada, a nuestro juicio, por estructuras, creencias, ideas y prácticas profesionales obsoletas, inadecuadas o inoperantes (cuando no todo a la vez).

–*Cartac*

Las instituciones educativas por las que obligatoriamente pasa nuestra sociedad, abordan una relación con el conocimiento basada en el colonialismo. Esto se puede traducir, por ejemplo, en el paternalismo y autoritarismo que tanto caracteriza a estas instituciones, y sobre todo en la creencia absoluta de que hay unas personas que saben y otras que no.

–*Faaq, Aulabieta*

De todos modos, comprendemos también que muchxs trabajadorxs de la enseñanza están luchando en condiciones muy complicadas por garantizar la máxima independencia y pluralidad posibles, siendo objeto muchas veces de críticas y cargando ellxs solxs con la “culpabilidad” del fracaso del sistema educativo. Cuando estamos diciendo, que al contrario, el régimen cognitivo se extiende ya por toda la productividad del sistema capitalista. Por nuestra parte, no renegamos de interactuar con la enseñanza pública: en la medida en que las instituciones públicas sigan teniendo peso en la sociedad podremos seguir estableciendo-negociando colaboraciones mutuas y ofrecer ciertas garantías de acceso libre al conocimiento.

–*Alg-a + Universidade Invisible*

3. ¿Cuáles son los saberes y conocimientos que se producen en lo colectivo? ¿Cómo es la colaboración con los diversos agentes y las experiencias de aprendizajes colectivos en estas prácticas?

Hubo un componente educativo en el sentido conversacional con los principales agentes y la misma relación con la tallerista del grupo, pero sobre todo entre las compañeras, como un aprendizaje mutuo en la misma forma de relacionarnos entre nosotras.

–Pilar Muñoz, *Peligrosidad Social*

Era una necesidad de estar juntos, porque en *REPENSAR Barcelona* se compartían diferentes miradas, pero también se interconectaban diferentes generaciones: desde estudiantes que se juntaban con personas que tenían un bagaje en activismo o que venían de una herencia libertaria o asamblearia, o de posiciones de izquierda tradicional barcelonesa, por ejemplo.

–Sitesize

Hay una dimensión performativa muy importante como profesor. Un trabajo con el cuerpo que debería aprenderse en la educación reglada. En mi caso a partir del trabajo con el audiovisual y otras prácticas ha significado un aprendizaje significativo. El hecho de utilizar herramientas como recursos más accesibles y flexibles, y aprenderlos ha sido fundamental.

–Neokinok

Un poco las referencias de cada cual ayudaban a confeccionar este mapa, que en definitiva presenta el capital social que tenemos. Presentar un mapa de personas que tienen cosas que decir, pero que no están suficientemente visibles, no tienen una *otra voz* o campo de visibilidad, ya que a veces lo oficial esta por encima de ello y no lo deja ver [...] La red era nuestro capital social, el de todas las personas que formábamos parte de este proyecto.

–Sitesize

Cuando comenzamos la escuela un objetivo claro era romper con la idea de que la escuela debería de ser como un búnker, aislada de su exterior. Esa imagen es insana, de un sistema que queda cerrado y que él mismo parece morir, o empobrecerse. Entonces empezamos a hablar mucho de conceptos de porosidad, permeabilidad. También nos planteamos qué compromiso se tenía con el barrio en el que el Martinet se situaba y cómo la población aceptaba esta escuela.

–Meritxell, *Martinet*

Este tipo de proyectos tiene un componente emocional muy fuerte. Muchas veces también es muy duro: el trabajo de educación está lleno de altibajos, pero he aprendido mucho de relaciones humanas y de estructurar los proyectos.

–*Neokinok*

De hecho el principal problema es que nosotros no llegamos a otras escuelas con unos contenidos que depositar en sus cabezas. Y esto es algo que normalmente no se entiende.

–*Francisco, LaFundició*

El proyecto se basa en un reconocimiento plural: a la asamblea está invitada cualquier persona que pueda compartir y que genere un discurso crítico que sea entendible. A partir de aquí había una voluntad de áreas para enriquecer esto: estudios universitarios, experiencia ciudadana, tradición activista... Cada uno de estos podía generar formas de encuentro y cruces complejos.

–*Sitesize*

Consideramos que todos los procesos colectivos en los que entran relacionadas varias personas, con las que compartir, aprender, desarrollase, son educativos. Los encuentros que se dan en el espacio de *Esta es una Plaza* y lo que surge a partir de aquellos genera una práctica educativa informal basada en la experiencia propia y en cuestionar lo que se hace desde lo que se está haciendo.

–*Esta es una Plaza*

Fueron muchos los actores: estudiantes de Bellas Artes y Arquitectura, profesores, colaboradores externos, instituciones como la propia Universidad de Granada, el Centro José Guerrero, el CICODE, el propio Aula (el espacio físico), las plantas del jardín, etc. Estos se recombinaban de maneras distintas dependiendo del proyecto que se tratara.

–*Faaq, Aulabierta*

Posteriormente el proyecto me sirvió para entender mi contexto histórico, y ver que en la memoria histórica sobre los procesos culturales de Andalucía hay muchas carencias. Es como una realidad paralela no contada que no está al alcance de las manos. Fue comenzar un camino, tanto a nivel profesional y de interés político y vital, de cómo repensar el contexto más cercano, donde me he criado.

–*Pilar Muñoz, Peligrosidad Social*

Fue importante poder beber de las fuentes de toda esta tradición libertaria de muchas experiencias ocurridas en Cataluña. Como productores culturales fue muy inspirador de cara a ponernos las pilas sobre qué representa nuestro trabajo en esta ciudad y qué relación tiene con estas fuentes.

–*Sitesize*

4. ¿Qué metodologías y herramientas se experimentan en estas iniciativas? ¿Cuáles son los procesos, negociaciones o desbordes en estas prácticas experimentales?

La escuela de Ciudadanía se basa en la metodología de la Investigación-Acción Participativa (IAP), definida por la participación de investigadores e investigadoras así como de los educadores y educadoras en un proceso colectivo de producción y reproducción de conocimientos útiles para la transformación social.

—Cartac

NG - El proyecto transcurrió un poco en paralelo a cómo buscaba el PEI. [...] No sabíamos de qué iba o los referentes, había más bien muchas preguntas. Creo que esta manera, que no estaba determinada, sirvió para que surgieran más preguntas y por lo tanto empezamos nosotros mismos a ver por dónde encaminar el trabajo.

LV - La dificultad fue la de llevar a cabo utopías críticas, de plantearse quién enseña y cómo. Todo este tema era muy sensible, y muy conflictivo.

AA - Aquí cabe matizar que nuestro bienio del PEI fue particular; fuimos la primera edición después del año piloto, y también fue un momento de transición de la institución ya que entraba una nueva dirección. Por ejemplo, no hubo sobre-dirección por su parte, pero el hecho de funcionar a “media distancia” entorpeció algunas partes del proceso, como en la parte final de visibilización de las investigaciones. Aunque todo aquello también nos permitió desarrollar los trabajos con otro tipo de economía.

—Nancy Garín, Linda Valdés y Aimar Arriola, Peligrosidad Social

Las condiciones en las que estamos en el experimento *Alg-a Lab*, con la cesión privada de un terreno por 10 años, son casi ideales (tras un duro y prolongado período de negociaciones...), unidas a la buena acogida que tuvimos por parte de lxs vecinxs de la parroquia. Estas dimensiones temporales y relacionales, unidas a la no necesidad de formalización de las acciones en forma de proyectos, resultados, plazos, etc., facilitan en gran medida la “negociación” cotidiana.

—Alg-a + Universidade Invisível

La idea de *TV Lata* se basó en una escuela profesional de TV. Decidimos que el proyecto se mantendría como una estructura de televisión, de tal forma que los participantes eran los productores y aportaba los contenidos. Planteamos un medio de comunicación pequeño, donde los alumnos continúan trabajando. Los grupos se dividen las tareas: unos construyen contenidos, normalmente los más pequeños, y otros son monitores y desarrollan la parte técnica, además de ser formadores. De tal modo que ellos van transmitiendo el conocimiento de una manera escalonada los unos a los otros.

—Neokinok

También se ha utilizado la Cartografía ciudadana, que se ha revelado como una herramienta muy fértil al proporcionar una potente vía para la adquisición de conocimientos, así como para la autoconstrucción comunitaria. La cartografía la entendemos como una práctica colectiva que opera tanto en la exploración directa o indirecta de los territorios físico y social como en el uso de múltiples saberes, lo cual la dota de un gran potencial integrador de conocimientos habitualmente compartimentados en la docencia convencional.

—Cartac

Una de las cosas más interesantes de Aulabierta es que ha ido cambiando de definición conforme íbamos entendiendo y perfilando mejor su propio funcionamiento. Al principio hablábamos de una comunidad de aprendizaje, para más tarde pasar a ser una plataforma común abierta a distintos usos, ya que nos enfrentábamos a grandes discontinuidades en la participación. Los proyectos eran los que determinaban la dirección de Aulabierta, no había algo (una asamblea por ejemplo) que marcara la marcha a priori. Todo se hacía de manera más intuitiva, siguiendo una lógica de los hechos consumados.

–*Faaq, Aulabierta*

Es el sentimiento y el deseo de dar continuidad a la plaza lo que inicia la reclamación del espacio: se trabaja en el barrio, se reciben propuestas y apoyos de todo tipo, se habla con los medios de comunicación, y de forma paralela, se abren todas las vías posibles de negociación con el Ayuntamiento que, finalmente, llevan a la cesión formal del solar.

–*Esta es una Plaza*

Uno de los modelos de *REPENSAR Barcelona* es que se basa en la cultura asamblearia. No es un proyecto promovido o dirigido, sino que parte de un modelo asambleario, de compartir unos conocimientos tanto en la gestión como en la proyección de estos contenidos.

Lo que aprendimos fue la asamblea como forma de lo colectivo, con todas las dificultades que conlleva la asamblea: cuesta mucho tomar decisiones, es lento... Es decir, cómo mover un proyecto que toma una dimensión más grande, donde la asamblea se va agrandando.

–*Sitesize*

Existió al principio una dificultad de comunicación entre las diversas partes y las personas implicadas, por un sentido generacional. Este aspecto, con el tiempo, me ha hecho darme cuenta de que estaba bien que fuera así, ya que estábamos encontrando un lenguaje común, viniendo cada cual de una realidad diferente.

–*Pilar Muñoz, Peligrosidad Social*

A veces viene un artista y te dice esto se hace así y así se ejecuta. En este sentido es importante implicar, es decir poder hablarlo mucho. He visto cómo se ha ido ajustando el proyecto: los materiales, la intervención. No lo hemos vivido como si vinieran a hacer algo en lo que la escuela fuera precaria o deficitaria. Porque a veces se plantean proyectos artísticos dentro de la escuela como déficit, donde tiene que entrar algún experto.

–*Meritxell, Martinet*

Éramos un grupo de gente inicial abierto, de tal modo que el programa se iba marcando a partir de los contenidos que pensábamos entre todos, de qué necesita la ciudad, qué vacíos, o qué discursos son los oficiales y qué tenemos que decir respecto a esto [...]. A lo largo del debate más que sobre el tema en sí, surgían discusiones sobre aspectos que nos desbordan y que nos señalaban lo que podíamos tratar en la siguiente sesión.

–*Sitesize*

El campo de la educación surge por diversas experiencias: porque has tenido hijos, porque has tenido una experiencia como alumna. Este ha sido nuestro campo de intervención.

–*Mariló, LaFundició*

5. ¿Cuáles son las prácticas colaborativas y el trabajo en red que emergen en estas iniciativas? ¿Cuál es el lugar de la crítica institucional y la autonomía en estas prácticas?

Con los proyectos de Aulabierta aprendimos muchas cosas, también sacamos créditos de libre configuración que nos ayudaron a terminar la carrera haciendo lo que nos gustaba. Pasamos de tener un rol pasivo a tener un rol activo en nuestra formación universitaria; atravesamos de cierta manera el contexto académico. [...] En el contexto universitario, de alguna manera supuso una *resistencia* a la educación, pusimos en el proyecto nuestra voluntad (de aprendizaje), retirándola de otros sitios del marco académico.

–Faaq, Aulabierta

El reto es conseguir una continuidad entre los sucesivos cursos, superando la fragmentación y el encapsulamiento temporal derivados de la actual práctica docente. También el uso de herramientas cartográficas digitales colaborativas *online* de código libre ayudará a conseguir que el trabajo realizado no se pierda y continúe enriqueciéndose con aportaciones tanto propias como ajenas, de otras personas o grupos a través del espacio red.

–Cartac

Como hay gente variada y diversa, finalmente estamos estudiando la viabilidad de una cooperativa de gestión del espacio y sus recursos (materiales e inmateriales).

–Alg-a + Universidad Invisible

Uno de los objetivos era construir una estructura que fuese autogestionada y que tratase los temas del día a día de los jóvenes a partir de la introducción a las tecnologías y la construcción de una plataforma de contenidos para su propio uso.

–Neokinok

Una idea esencial es abrir la escuela hacia fuera, eso siempre ha sido un marco referente. Creo que es importante señalar que en otros trabajos contemplamos la escuela no como una mónada, algo cerrado sobre sí mismo, sino como algo abierto o diverso. Y también pasa con el arte, los museos o las instituciones culturales...

–Francisco, LaFundició

En el proceso interno, la tarea más compleja está quizás en el proceso educativo de grupo. En integrar la multi-idealización del espacio, todas las visiones del mismo, en el proyecto en sí, teniendo en cuenta todas las voces y formas tan diversas de las personas que forman parte o van adhiriéndose al proyecto. Nos cuesta terminar de desarrollar un marco general que nos ayude a funcionar de una forma coherente, en una misma dirección, y que a la vez el proyecto sea un proyecto de tod@s, inclusivo y flexible.

–Esta es una Plaza

La capacidad de escucha era muy importante, porque el debate siempre tomaba más tiempo que la presentación, y esta era la excusa o el medio para compartir el debate. Era interesante la capacidad de escuchar y de trasvase de conocimientos de unas generaciones a otras.

–Sitesize

Todo el tema de la intervención sobre el espacio público, era muy importante porque recupera el discurso del niño como ciudadano. Los niños y niñas también tienen su papel y opinión y pueden aportar elementos en sus ciudades.

–*Lidia, Martinet*

Para nosotros el Martinet es un referente: un sistema escolar diferente donde nuestro proyecto cobraba sentido. De hecho el trabajo y las acciones de la escuela en el espacio público son ejemplares.

–*Mariló, LaFundició*

NG - Hubo un momento en el que surgió un conflicto entre el PEI, sobre lo que ellos proyectaban para el taller y el trabajo que se estaba desarrollando [...] La institución tenía un presupuesto muy claro y lineal del programa y del taller, pero en el camino surgieron muchas preguntas que a nosotras mismas nos hicieron cuestionar el proyecto y también a la misma Beatriz (a dónde vamos, cómo lo hacemos...). El tema de investigación era tan conflictivo y complejo que realmente nos desbordó a todas.

LV - De alguna manera nos quedaba también más cómodo mantenernos al margen oficial del marco institucional tal. Sabíamos que lo estábamos presentando no de la manera oficial, sino forzando el modelo.

NG - Incluso hubo gente que no quiso venir al principio porque se trataba del MACBA. Esa autonomía nos sirvió bastante como para poder trabajar.

–*Nancy Garín y Lidia Valdés, Peligrosidad Social*

Algunas personas que comenzamos teníamos experiencias anteriores más vinculadas al mundo del arte, pero con interés no tanto en hacer el proyecto artístico de la escuela. Ya hay bastante tradición en entender la educación artística como un taller. Buscábamos acciones que nos llevaran a poder dialogar con el barrio sin necesitar en el fondo de la palabra, más simbólicas. ¿Qué pasa si de repente en un barrio hay presencia de niños? Ya sea porque están investigando alguna cosa, ya sea porque generan alguna imagen o acción. Y ese fue el comienzo a partir de proyectos que implicaban a toda la comunidad de la escuela en referencia a su espacio.

–*Meritxell, Martinet*

Nuestra apuesta es crear ecosistemas-redes-espacios de libre distribución del conocimiento, independientes y/o complementarios a esta lógica homogeneizante de la productividad del sistema, luchando por la diversidad y autogestión necesarias para una educación libre (aunque sin tampoco oponernos al sistema académico).

–*Alg-a + Universidade Invisíbel*

Es importante señalar que eran unas jornadas que se centraban en temas de debate, y no en personas. El tema no era el que denominaba un especialista, sino el que emergía en la discusión, y no era individual sino plural, por lo que se intentaba que cualquier persona pudiera aportar. Lo mismo sucedía con los espacios. Estos formaban también parte del debate. Por eso se intentó que cada sesión se hiciera en un espacio distinto, que fuera significativa, de manera que se podían hacer aproximaciones que reforzaran o crearan tensiones, como por ejemplo llevar el tema de la ocupación al colegio de arquitectos.

–*Sítesize*

[Sobre autonomía] Encuentro que esta palabra está muy contaminada, porque se utiliza mucho como que se ha de enseñar al niño a ser autónomo, no contemplarlo desde la autonomía que ya tiene. Es decir, yo puedo mirar a un niño de tres años como que nos es autónomo y le he de enseñar a ser autónomo. Claro que si le miro desde cuál es su autonomía y genero un contexto donde pueda ser autónomo, donde no necesite de mí, esto será otra cosa.

–*Meritxell, Martinet*

6. ¿Cuáles son los retos, dificultades y fortalezas de las prácticas? ¿Cómo se configura el trabajo a largo plazo y la sostenibilidad de las iniciativas?

La experiencia ha despertado el interés y optimismo ante las posibilidades que abre en el ámbito educativo. Sin embargo, el hecho de que la actividad se desarrolle en el marco institucional educativo conlleva limitaciones espaciales y temporales [...] El marco excesivamente academicista de la institución reduce al mínimo las posibilidades de actividad del alumnado fuera del horario escolar.

—*Cartac*

El problema es la continuidad. Muchos jóvenes que son formadores se pierden o van a la universidad, y no hay un trabajo continuo. Es muy complejo. A veces hay resultados impresionantes de edición de contenidos y producciones, y otras no terminan de funcionar del todo.

—*Neokinok*

A largo plazo, nos gustaría que la plaza pudiera ser un referente impulsor de otros proyectos similares de autogestión en espacios públicos en desuso y que este espacio fuera una herramienta educativa para los coles, asociaciones de vecinos, etc., dando la posibilidad, y fomentando que se impliquen en el proyecto y el espacio, contribuyendo así a construir una red social.

—*Esta es una Plaza*

En *TVLata* hay toda una generación de alumnos entre los que existe una relación muy importante. Además se siguen realizando proyectos audiovisuales. Los jóvenes han continuado editando y publicando contenidos sin que yo mediara. Pero estas dinámicas no son estables, como tampoco es constante el flujo de dinero para garantizar la continuidad del proyecto.

—*Neokinok*

Para este nuevo curso, dentro de la asignatura de Ética, y tras un año de interrupción del proyecto, continuaremos con Escuela de ciudadanía, aplicando la investigación comunitaria al análisis de las políticas que se planifican en el actual momento político-histórico, de cara al próximo proceso electoral.

—*Cartac*

PM - Queremos que *Peligrosidad Social* no se quede en el momento taller PEI, y volver a armar este material de producción e intentar conectarnos con otros contextos históricos de transición. Lo que hemos aprendido de las formas de lo político en Andalucía en los años 70 esperamos que vaya a reverberar, aunque tome otros cauces o direcciones.

NG - Pensamos que los trabajos que salieron del taller no se terminaron, y que quedaron muchísimas aristas y preguntas que realizar y otras vías de continuidad.

AA - Después de *Peligrosidad social* lo que sigue en marcha son las alianzas a nivel político-afectivo que se generaron entre nosotros, y esto da frutos a diario. El fin del taller fue un alto en el camino, pero todavía quedan muchos hilos de los que tirar, y ahora que ya han pasado dos años, ya estamos trabajando en otros proyectos germinales que en realidad son continuaciones naturales de lo trabajado en el taller.

—*Pilar Muñoz, Nancy Garín y Aimar Arriola, Peligrosidad Social*

Las dificultades básicas estriban en cómo proveer la gran cantidad de energía, también dinero, que demandan la puesta en marcha y el mantenimiento de este tipo de espacios. Queremos tener capacidad para gestionar y desarrollar proyectos en buenas condiciones, queremos hacer que el *Alg-a Lab* tenga capacidad de residencia artístico-creativa-pedagógica. Queremos innovar a nivel tecnológico y humano.

–*Alg-a + Universidad Invisible*

Nos interesan las cooperativas de aprendizaje de Cataluña, para entender cómo eran estos modelos de cara a producir redes de trabajo y aprendizaje que se puedan consolidar y avanzar. Encontramos que los proyectos se acaban y no hay una continuidad o un desarrollo. Es importante que haya alianzas con otras personas más allá del campo endogámico del arte.

–*Sitesize*

Era interesante comprender que la misma idea de hacer un proyecto que fuera a recuperar información y sacarla a la luz, a veces, produce tensiones. Notábamos que era como remover algo peligroso [...] Había llagas. Todo lo que huele a político y a movimiento social es muy difícil de abordar, y se tiene que tener un gran sentido de responsabilidad sobre ello.

–*Pilar Muñoz, Peligrosidad Social*

Podríamos haber comenzado una lucha frontal con la institución o incluso haber seguido con el virtuoso ejercicio de gestión para intentar “legalizar” el aula o para encontrar la manera de poder utilizarla, pero muchas de nosotras ya estábamos fuera de la Facultad, con las energías puestas en otros lugares, así que decidimos dejarlo, cerrar nuestra participación en el proyecto. Es hora de que entre otra gente.

–*Faaq, Aulabierta*

Falta ver cómo las prácticas colaborativas se pueden alimentar con procesos más largos que generen formas de autonomía organizativa, economías sanas a nivel de trabajo tanto cultural como social, y la promoción de la auto-gestión y colaboración con otros formatos en los que tenga cabida el diálogo constructivo con la administración pública. Falta hacer esta transición de proyectos a estructuras de trabajo consolidada. Hemos estado inmersos trabajando en y con colectivos o con asambleas, pero la pregunta es cómo consolidar estructuras para consolidar de una manera estable los proyectos fuera de la precariedad económica.

–*Sitesize*

Atravesar el contexto del trabajo con nuestras prácticas es el mayor reto, entendemos el paso al mundo profesional como una problematización y una politización del trabajo, aunque no sabemos adónde nos llevará esto, se trabaja muy en la incertidumbre y muy en la precariedad, ¿cómo *confrontar las dinámicas de tiempo explotado a las que nos vemos (auto) sometidos*?

–*Faaq, Aulabierta*

El objetivo sería que el proyecto de *Open-Roulotte* pudiera funcionar de una manera autónoma, y pudiera participar en la escuela o con otros colectivos, pero quedara autónoma, porque es útil y sirve para organizar cosas en la calle.

–*Francisco, LaFundició*

Precisamente esa ha sido otra de las dificultades: entendemos *Aulabierta* como una serie de herramientas (que se han creado a través de los proyectos) que se ponen a disposición del común, que se comparten para que otros las utilicen y las resignifiquen, pero esto no siempre ha funcionado. Y es que han sido las personas que más tiempo le han dedicado las que más han amoldado las estructuras que se estaban creando a su imagen y semejanza.

–*Faaq, Aulabierta*

El gran reto es el contexto, ya que marca el cómo nos miramos los unos a los otros. Este es un barrio donde las miradas están muy contaminadas. Encuentro que en la escuela se debe pensar en cómo quitarnos determinados prejuicios en el mirar hacia fuera, como también entre los colectivos. Es un contexto de mucha mirada entrecruzada, pero se juzga a la escuela desde prejuicios sobre lo que tendría que ser. Y como no se ajusta, pues no es válida para el barrio.

—*Meritxell, Martinet*

Notas

1. Diversas publicaciones se centran en este tema, como por ejemplo *Curating and the Educational Turn* editado por Paul O’Neilly y Mick Wilson (2010), o el número 14 de la revista de *E-flux* bajo el título *Education Actualized*, accesible en: <http://www.e-flux.com>

2. Web: <http://ayp.unia.es>

Los vídeos de las conferencias está publicados en la web: <http://transductores.net>. Las fotografías de todo el evento se muestran aquí: <http://www.flickr.com/photos/transductores>

3. Este hecho se manifestó por ejemplo al discutir sobre la institucionalidad de la educación entre gente del mundo educativo de las escuelas y miembros de centros sociales autogestionados, por poner un ejemplo.

4. Este punto lo explicamos con más detalle más adelante en la descripción de los campos que hemos cubierto.

5. Si bien es verdad que los términos como “educación sobre lo público” o “transformación social” se insertan normalmente en contextos urbanos, la educación popular muchas veces ha supuesto todo lo contrario: una vuelta a la periferia urbana o al campo de lo rural como fue Freinet o Summerhill, y muchas otras cooperativas educativas durante el periodo de la Transición y actualmente.

6. <http://peligrosidadsocial.com/>

7. Para ello nos remitimos al texto de Aida Sánchez de Serdio y Eneritz López de esta publicación.

8. <http://estaesunaplaza.blogspot.com/>

9. <http://www.idensitat.org>

10. <http://www.forumriberabesos.net/blog>

11. <http://www.arquisocial.org>

12. <http://www.nodo50.org/laboratoriourbano>

13. <http://www.observatoriometropolitano.org>

14. <http://www.espaciotangente.net/ForoAyT.html>

15. <http://www.universidadnomada.net>

16. <http://www.ulexmalaga.blogspot.com>

17. <http://www.unillure.org>

18. <http://www.ateneucandela.info>

19. <http://www.sindominio.net/karakola>

20. <http://defiendolo.patiomaravillas.net>

21. <http://latabacalera.net>

22. <http://www.traficantes.net>

23. <http://www.exit-raval.net>

24. <http://aulabierta.info/>

25. <http://citywiki.ugr.es/wiki/CARTAC>

26. <http://www.sitesize.net/repensarbarcelona/>

27. <http://www.alg-a.org>

28. <http://invisibel.net>

29. <http://www.ludotek.net>

30. <http://www.espaciotangente.net/>

31. <http://www.espacioabisal.org>

32. <http://www.experimentem.org>

33. <http://www.ateneu9b.net>

34. <http://www.zemos98.org>

35. <http://www.amaste.com>

36. <http://www.teleduca.org>

37. <http://jovesteb.org>

38. <http://www.sinantena.net>

39. <http://horitzo.tv>

40. <http://www.radiolamina.com>

41. <http://www.lafundicio.net>

42. <http://amicmartinet.blogspot.com>

43. <http://open-roulotte.pbworks.com>

44. Silvia Duschatzky, *Maestros errantes. Experimentos sociales en la intemperie*, Paidós, Buenos Aires, 2007.

45. <http://www.paideiaescuelalibre.org>

46. <http://www.nodo50.org/cdc/opelouro.htm>

47. <http://www.comissariat.cat/mcb>

48. <http://www.martaypublio.net>

49. <http://zonaintrusa3.pbworks.com>

50. <http://www.trans-artlaboratori.org>

51. En concreto las preguntas que desarrollamos fueron: 1. Sobre educación: ¿Qué es la educación para ti? ¿Cómo te enfrentas a la educación en tu práctica diaria? ¿Dónde sitúas la educación actualmente? ¿Qué concepto tienes de la escuela u otras instituciones educativas? 2. Sobre un proyecto concreto: ¿Qué procesos son educativos o están inscritos en esta definición o marco de tus prácticas? ¿Qué referencias, marcos, experiencias o personas te han influenciado en este? ¿Quién entró en juego: actores, agentes, modos de trabajo? ¿Nos puedes relatar en tu proyecto específico el trabajo de educación, las dificultades, negociaciones y aspectos más remarcables de este? 3. Sobre procesos de aprendizaje y pedagogías: ¿Qué aprendiste tú o crees que quedó/queda de este proyecto, a nivel personal, institucional, de grupo, de colaboradores? ¿Cuáles son los nuevos retos a los que os enfrentáis actualmente como colectivo? ¿Qué pensáis que queda por aprender o qué elementos te parecen ahora importantes de considerar en tu práctica?

52. Aquí podemos citar, entre otros, los trabajos críticos de pedagogas como Elizabeth Ellsworth, *Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy*, *Harvard Educational Review* 59, nº 3, 1989, pp. 298-325; el análisis de Jennifer Gore, *Controversias entre pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*, Ediciones Morata, Madrid, 1996; o las compilaciones sobre este tema como la realizada por Carmen Luke y Jennifer Gore, *Feminisms and Critical Pedagogy*, Routledge, Nueva York, 1992; o en el campo de la investigación posestructuralista la publicación de Elizabeth A. St. Pierre y Wanda S. Pillow, *Working the Ruins: Feminist Poststructural Theory and Methods in Education*, Routledge, Nueva York, y Londres, 2001.

53. Este tipo de investigación responde a marcos de trabajo sobre investigación cualitativa como el señalado por Alecia Youngblood Jackson: "Rhizovocality", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, September-October 2003, vol. 16, nº 5, pp. 693-710; o investigaciones prácticas como la llevada a cabo por Patricia Lather y Christine Smithies, *Troubling The Angels: Women Living With Hiv/aids*, Westview/HarperCollins, Boulder, 1997.

54. <http://faaq.info>

55. El Programa de Estudios Independientes (PEI) tiene como objetivo desarrollar una reflexión en el campo de las prácticas artísticas que vinculan el arte a las ciencias humanas y a la intervención crítico-social. Información extraída de la web: <http://www.macba.es>

CONVERSACIONES

El giro educativo en el Estado español

MESA REDONDA MODERADA POR CARLES GUERRA CON LA PARTICIPACIÓN
DE IMANOL AGUIRRE, FERNANDO HERNÁNDEZ, CARLA PADRÓ, CLAUDIO ZULIÁN
Y SITESIZE (ELVIRA PUJOL Y JOAN VILA-PUIG)

MACBA, 16 DE SEPTIEMBRE DE 2010

Carles Guerra - “Educación, educación, educación” fue la consigna con la que Tony Blair y los laboristas llegaron al gobierno británico en 1997. Este eslogan no venía sino a reflejar el privilegio que se le había atribuido a la industria del conocimiento como motor de desarrollo social. Hace un año, en relación al campo del arte, Irit Rogoff tuvo el acierto de calificar este cambio crucial como un “giro educativo”, un cambio que auparía en los centros e instituciones lo que hasta entonces solo era marginal. Al igual que el giro lingüístico, este cambio de rumbo estaba aludiendo a un nuevo paradigma para agentes, museos, artistas, críticos o público, desplazando el acento a formas de conocimiento formateadas como pedagogía. Más adelante habrá que entrar a detallar qué concibe cada cual por “pedagogía” o “educación”.

Desde documenta 11, dirigida por Okwui Enwezor, que planteó de manera previa a su celebración una estructura de plataformas y encuentros extraordinarios por todo el planeta, se entiende que en el campo artístico el momento de la exposición ya no es el principal. Ahora comparte protagonismo con otras instancias y procesos, anteriores o posteriores a él, y continúa a su vez debates que lo preceden, o bien genera otros que habrán de sucederlo. En este sentido, el arquitecto alemán Nikolaus Hirsch ha demostrado en un estudio reciente que, por ejemplo, a principios del siglo XX una institución como la Tate tenía el 99% de su espacio y recursos dedicados a la exposición, y solo un 1% a la socialización en torno a ella. Su estadística indica que a principios del siglo XXI tales proporciones se han invertido: hoy en día, casi un 90% de la logística del museo está relacionada con los servicios culturales. Dicho vuelco ilustra perfectamente cómo ha afectado la producción de conocimiento al campo del arte, donde la centralidad de la exposición habría menguado dramáticamente.

Todo ello ha derivado a veces en lo que –de nuevo– Enwezor denomina, con afán crítico, “otro medio expositivo”; es decir, cuando esa producción de conocimiento, que se presenta a través de proyectos comunitarios, acaba convirtiendo lo educativo en un género más de exposición pública. Se abren así espacios institucionales que gestionan, además de la obra expuesta, los discursos que esta origina. En Barcelona observamos un proceso similar en el MACBA, que cuenta desde hace años con un departamento de servicios culturales atento a estos procesos. También cabría recordar una de las últimas ediciones de *Manifesta* que se había previsto de raíz como una escuela, aunque al final derivara en el proyecto *United Nations Plaza*, promovido por Anton Vidokle, y en el que sí se trazaron encuentros discursivos sin voluntad de que perduraran institucionalmente.

Estas mutaciones dibujan el campo de oportunidades al que nos enfrentamos, y un inicio posible para esta charla. Seguro que me dejó otros ámbitos o experiencias en el Estado español. Tenemos en esta mesa a personas que, como



Mesa redonda, *Desacuerdos 6*, 16 de septiembre de 2010, MACBA

Fernando Hernández, Carla Padró o Imanol Aguirre, han trabajado al respecto desde la universidad, y desde épocas en las que la pedagogía no era más que un complemento del mundo del arte; apenas un comentario a la producción artística, la cual se estimaba como el trabajo esencial. No solo han observado la evolución de la educación en el campo del arte, sino en instituciones todavía más centrales en la sociedad, como la escuela o la universidad, cuyo modelo sería recientemente replicado por agentes independientes. Sabemos que desde hace un tiempo han surgido universidades “libres”, “nómadas” o “anómalas”: espacios formativos temporales que lejos de encuadrarse en una institución concreta, habrían optado por instituirse momentáneamente. No aspiran pues ni a una permanencia de sus actividades, de tipo conversacional o pedagógico, ni a una conclusión u objeto que pueda sintetizarlas; el propio espacio, siendo dialógico y efímero, encarna un fin en sí mismo.

Finalmente, no quisiera olvidar que aquí el giro educativo del campo del arte se ha pensado, en algunos casos, como compensación a una educación excesivamente reglada en el resto de la sociedad, en la que la vertiente visual o plástica habría sido progresivamente evacuada. A menudo, los museos e instituciones artísticas sienten que son ellos los que deben rellenar ese vacío que se aprecia, cada vez con mayor claridad, en las escuelas de nuestro tiempo.

Carla Padró - El giro educativo me plantea, antes que nada, algunas preguntas. Y precisamente la primera se ocupa de quienes lo han convertido en hegemónico: ¿qué referencias manejan, cuáles descartan y qué estereotipos o visiones ofrecen sobre la educación? Es evidente que artistas, *curators* y académicas que se vinculan al contexto artístico deciden, en un momento dado, que la educación les funciona para iniciar proyectos en los que se visibiliza el contacto con toda una serie de colectivos. Entonces, se establece un *know how*, unas prácticas y saberes que proceden del campo museístico; y se parte además de

la convención de que ese museo es, no de ciencias sociales o naturales, pongamos por caso, sino exclusivamente de arte.

Lo que sorprende son las pocas referencias vinculadas a la educación que aparecen en estos discursos. Se cita sobre todo a la pedagogía crítica: Paulo Freire, Henry Giroux o, básicamente, *El maestro ignorante* de Jacques Rancière. Asimismo, los artistas que son docentes, o que provienen de la academia, suelen destilar nociones de educación que me dejan pasmada por su simpleza y generalidad; por ejemplo, Daniel Buren: enseñar es compartir una experiencia; u otro que dirá que la educación consiste en pasar información de alguien que sabe a otro que ignora. Ahora bien, ¿a qué tipo de experiencia y a qué sujetos se refieren con ello? En contrapartida, si convenimos que la experiencia es un acontecimiento de fuerzas y sensaciones, en el que el *self* está en producción continua y el conocimiento es un proceso de comunicación abierto y narrativo, la educadora tampoco hablará en mayúsculas; su posición estará situada y será vulnerable. Y este es un rasgo que no se muestra en la forma en que se escribe, bastante prescriptiva y patriarcal.

Rogoff permite entender la educación del giro educativo como un acto comunicativo, y en ocasiones crítico, que nos desplazaría hacia escenarios menos institucionalizados. Y en estos, ¿quién estaría instituyendo o institucionalizando a quién? Advierto además un desprecio por lugares institucionales, como la academia, cuando al fin y al cabo estas prácticas se desarrollan en centros de arte, o bienales, y utilizan estrategias y métodos que nacieron en departamentos universitarios de educación de los años 80 y 90. En este “museo trituradora” –como dice Sally Tallant– una se encuentra dedicada a proyectos educativos pero no dispone de gran capacidad para reflexionar sobre lo que está haciendo, y cómo lo hace. Ello esconde a la vez una lógica de *tabula rasa*: el visitante es imaginado como un sujeto genérico y conocedor, que comprende los rituales del museo y demuestra una sensibilidad y gusto innatos, y ve y piensa según sus propuestas.

Por otro lado, me he encontrado con que en ciertos departamentos de educación de museos, como el del MUSAC, hay quien trata de iniciar procesos de investigación con alguna comunidad, y de repente se le impone un seminario o un taller de un artista por el mero hecho de que a este se le considera un intelectual público; la educadora, en tales casos, ve maniatada su agenda. De modo que, si se trata de un discurso dialógico, ¿qué relaciones de poder embarca? ¿Quiénes tienen la capacidad de hablar y cómo me instituyo yo, en tanto que educadora, y cómo puedo resistirme a esos proyectos y agentes?

Me he preguntado también: el discurso del giro educativo, ¿quién piensa que eres tú? Parto del concepto de “modo de direccionalidad” que utiliza Elizabeth Ellsworth, dedicada a pedagogías feministas posestructuralistas desde la teoría fílmica. Habría una direccionalidad invisible en las relaciones educativas que anticipa, forma y cambia a la persona que el estudiante cree que es, pero el educador, en cambio, no se ve apremiado a pensar quién es. Y frente al hecho de trabajar con un colectivo, amplificar sus voces y trasladarlas al contexto artístico, habría que desentrañar cómo se accedió a él y qué negociaciones fueron requeridas hasta que dieron permiso para esa representación. Es como si el giro educativo considerase que ya estás autorizada, por tener formación artística,

para educar, aunque desconozcas que en el campo educativo hay toda una serie de estudios de currículum, de sociología, etc. En el fondo, como bien escribe Aida Sánchez de Serdio en un artículo de la revista iberoamericana *Educación*, esto demuestra una relación antagónica entre el arte y lo educativo, y entre lo que se juzga que deben ser el artista y el educador, prefigurados ambos en un sentido bastante modernista. La tarea del segundo acostumbra a reducirse a un asunto “de niños y niñas”, depreciándose así su lugar.

Cuando, en un marco comunitario, se quiere relacionar educación museística y trabajo comisarial, son siempre los artistas y comisarios quienes acaban recreando ese vínculo. Y quizá debería hacerse ese trabajo a la inversa; en vez de artistas que entran en la escuela, tendría que ser el profesorado de la institución educativa el que articulase procesos dentro del museo, para generar así un debate de tensión. En suma, si bien las posibilidades que abre el giro educativo son sugestivas, hemos de problematizar esa voz del artista-comisario que se instituye como educador.

Imanol Aguirre - Enlazo con esa necesidad de generar tensión: en mesas redondas como esta, solemos referirnos a un tipo de educador que no sé hasta qué punto es el que encontraríamos en los centros de enseñanza. Es importante que aparezcan aquí distintos escenarios que no se corresponden con un modelo educativo “a la última”. Y uno de ellos, que todavía pervive, es el de una escuela a la cual no le interesa para nada el arte; lleva a los niños y niñas al museo porque algo hay que hacer, pero en el fondo funcionan ambos como dos ecosistemas desvinculados.

Otro escenario, simultáneo a aquel, sería el de algunos museos que han empezado a preocuparse de la educación artística de los escolares. No estoy seguro de que ello introduzca un giro demasiado interesante porque, a decir verdad, aunque las escuelas han poblado los museos, no se ve que estos hayan penetrado en las escuelas. Es una asimetría que imposibilita por lo demás, en el contexto educativo, la erosión de los grandes mitos del arte, como el del “artista genial”. Al final se trata de conseguir que salgan Andy Warhols y Paul Klees. Los propios museos de provincias, o al menos los que yo conozco, potencian absolutamente esto con metodologías y objetivos que solo buscan tranquilizar; basta con que los niños se lleven a casa alguna pinturita u objeto que acredite que son como los artistas.

Un tercer escenario, todavía minoritario, entra en la lógica de la emancipación. Se toma conciencia de que la educación no acontece únicamente en el ámbito escolar, razón que nos obliga a prestarle interés a todo lo que está ocurriendo fuera. Por tanto, el sujeto se coloca otra vez en el centro de la actividad educativa, orientada a la atención, a la identidad, a los valores, etc., para que pueda llegar a situarse en la vida de otra manera. Una de las paradojas es que este escenario se fundamentaría en el poder emancipador del arte, al que supone liberador y crítico porque sí; esto nunca se pone en cuestión.

Con estos fenómenos se ha producido al mismo tiempo una desactivación de la figura del artista, que en ocasiones reacciona reclamando de nuevo una posición hegemónica respecto al hecho artístico. Recuerdo unas jornadas en el Guggenheim durante las que se dijo, para mi asombro, que el artista había

empezado a ocupar un lugar en las actividades formativas del museo porque los comisarios, los educadores y todo el mundo hablaban de su obra, mientras que a él se le había usurpado la palabra. Es preocupante que se le dé cobijo a tal legitimación, puesto que quiebra toda posibilidad de algún tipo de ruptura con esa división de lo sensible; se trata de una visión que presupone un modelo de unión entre arte y vida como si fuese estrictamente necesario, y que Rancière glosa con una profusión de ejemplos.

A partir de aquí, planteo tres preguntas respecto al giro educativo. En primer lugar, ¿cuáles son los mecanismos de acceso, distribución y legitimación en las instituciones de arte? Porque tenemos, o al artista que quiere recuperar su autoridad, o al que interacciona con entornos comunitarios e intercambia conocimientos, también bastante frecuente; y, sin embargo, estos mecanismos nunca se tocan realmente. Además, si la obra de arte goza de un poder emancipador, ¿dónde radica, o qué tiene que pasar para que produzca una transformación? Y por último, ¿cuál es el papel de la educación en todo esto? Sería menester que en todos estos procesos ejerciera de eje de nuestras acciones esa investigación de lo sensible a la que se refiere Rancière. Es decir, que en última instancia, lo que nos estamos jugando es un régimen o una dimensión de lo estético.

Trabajo actualmente sobre la idea de cómo la educación puede, más que develar o analizar la realidad, introducir en ella disensos (me parece capital disentir, por ejemplo, de la brecha entre razón y emoción que aún subsiste). Y se ha de aprovechar su capacidad para incubar procesos que constituyan mundos. Lo cual tendría que asociarse también al retorno de un sentimiento positivo acerca de nuestra capacidad de transformación; a pensar la potencia, más que a examinar la impotencia. Prefiero pensar la realidad como algo que está en construcción. Sartre anotó en *El ser y la nada*: “El día que somos capaces de conseguir un estado de cosas diferentes se proyecta una nueva luz sobre nuestros problemas y nuestro sufrimiento y entonces decidimos que somos soportables”. Hace poco volví a ver *El espíritu de la colmena* de Víctor Erice. Y la escena de Frankenstein al borde del río, cuando el monstruo mata a la niña, transforma a Ana, que le preguntará después a su hermana mayor por qué lo hizo. Todo su sistema de valores, su sensibilidad, su percepción del mundo que la rodea, entran en crisis. De hecho, es magistral que ese misterio se coloque en una cabaña alejada del pueblo, donde yace el vagabundo al que persigue la Guardia Civil; propicia situaciones que serían de gran pánico o pavor, pero que Ana vive desde un punto de vista sensible, y ético, de manera radicalmente distinta a como las habría vivido antes.

Un giro educativo, por retomar el concepto, debería modificar el mapa de lo posible y lo imposible. A fin de cuentas, jugamos todo el rato con mapas prefabricados en relación a lo que se puede ver y decir, y a quién está habilitado para hacerlo. Ayer trabajaba en clase la noción de arte, y un estudiante nos decía que a su hijo, que había empezado a estudiar este año, le dieron una camiseta que ponía: “yo no soy artista”. Fijaos que algo que puede parecer muy rompedor, luego no cambia el terreno de juego; quien escribe eso es otra vez el artista genial, que adopta una nueva posición sin que las reglas varíen. Walter Benjamin acusaba a la fotografía que documentaba la miseria de no alterar los mecanismos de distribución y reproducción. Todo eso ya es viejo. Aun así, cantidad de veces vemos cómo una negación o un giro perpetúan, bajo su apariencia, el

estado de cosas precedente. Conque el giro educativo, para serlo de veras, ha de cuestionar lo que Rancière conceptualiza como “la división de lo sensible”

Fernando Hernández - He de señalar una diferencia entre lo pedagógico y lo educativo, porque creo que no es lo mismo. Entiendo la pedagogía desde una lógica foucaultiana: como un saber-poder que se configura en torno a la construcción de los Estados nacionales y a la emergencia de la disciplina, estableciendo un “deber ser”. Con el tiempo, sobre todo en los años 70, se producirá un descentramiento a partir de pedagogías anti-autoritarias, de las que surgen otras concepciones que no serán ni propias ni apropiadas por pedagogos o facultades de Ciencias de la Educación. La mejor definición de lo pedagógico me la da una historiadora, Mary Nash: es la producción de experiencias de identidad; desde este punto de vista, cualquier espacio de relación, institucional o no, resulta pedagógico.

En cambio, el proyecto educativo busca construir ciudadanos de la república, y para ello ha de darse una alianza entre tres instituciones: el Estado, la escuela y la familia. Este proyecto empieza a desmoronarse en los años 70 y no hemos sido capaces todavía, ni sindicatos ni educadores ni instituciones, de encontrar una alternativa. En este contexto, como ha avanzado Imanol, los que educan son otros y están fuera de esa alianza venida a menos. Así que, aunque todo lo educativo consta de una mirada pedagógica, no todo lo pedagógico es necesariamente educativo.

Luego, en el terreno de las prácticas pensadas, mi primera experiencia con una institución que intentaba introducir lo educativo en su agenda fue en 1981, cuando se organizó en Barcelona el “año Picasso”; dentro del cual montamos una exposición transitable por las escuelas. En consecuencia, creí oportuno que la construcción de un proyecto de este tipo contase con su participación, en vez de imponerles una autoridad que estipulara lo que tenían que ver. Recuerdo que el comisario se enfadó mucho conmigo; me dijo que, siendo yo un especialista, cómo no iba a decidir lo que se hacía. En ese momento lo comprendí todo, se trataba de instaurar una pedagogía del “como si”: vamos a aparecer como si nos interesase la gente, pero en realidad seguimos siendo un grupo de elegidos. Esto me lo corroboró Jorge Lozano, director por entonces de una revista fundamental de la Movida, *La Luna de Madrid*, al escribir sobre una retrospectiva de Cézanne que hubo en el Prado y que fue como el primer *blockbuster* que se montaba en España; venía a decir que le había causado una inmensa incomodidad visitar el Prado lleno de gente, y que en lo venidero habría que empezar a distinguir entre los que sabían y disfrutaban de arte, como él, y los que simplemente iban a consumirlo.

Dando un salto en el tiempo, para ver cómo han cambiado las cosas, recibí en 2008, de la nueva dirección del Museo Picasso, el encargo de realizar un proyecto pedagógico. Nos dieron carta blanca absoluta, con lo cual pude trabajar con otros colegas, e incluso permitieron que las escuelas escogieran qué modelo preferían desenvolver. El proyecto debía comenzar en ellas e irse construyendo como un trenzado, y así fue. Los mecanismos de la institución acabaron cosificando la propuesta, y cuando al cabo de un año planteé una revisión, me contestaron que para qué, si todo estaba funcionando perfectamente. Otra vez, las pedagogías del “como si”

Diría que en este momento se cuecen en el Estado español tres relatos básicos a propósito de la relación entre lo educativo, lo artístico o cultural, y lo institucional. El primero es esencialmente populista y pasa del elitismo a la democracia de masas; se trata de que las masas vayan a las instituciones, y para ello hay que introducir mediadores cuya función es imprimir una perspectiva didáctica. Carla Padró ha lanzado críticas bastante sustanciosas al respecto, porque el resultado es que se configuran pedagogías sin sujeto, dirigidas a cualquier público. Los museos están en estos momentos llenos de niños, pero no de sujetos: no se individualiza el deseo.

El segundo relato, singularizado por el MACBA de Manuel Borja-Villel, estriba en que no se necesitan mediadores porque es el propio dispositivo discursivo de la exposición el que produce la acción pedagógica. La idea es que “no hay que popularizar”, puesto que el nivel baja y para educar habría justamente que subirlo mediante propuestas que le cuesten esfuerzo al público. De modo que se han de construir nuevos relatos sobre la historia del arte que creen nuevas formas de ordenar, mirar y pensar. Ese relato lo construye únicamente la dirección de la institución, que solo comparte el resultado en aras de una posición pedagógica de cambio, la cual es una mera hipótesis: si atendiésemos al recorrido de la mayor parte de las personas que se relacionan con estas propuestas, veríamos que salen igual que habían entrado.

Finalmente, el tercer modelo intenta configurar una experiencia de colaboración en la que los sujetos sean realmente agentes de construcción de cultura, y no solo receptores; la cuestión sería “qué podemos hacer juntos”, en lugar de “qué vamos a hacer por ti”. Esto implica una concepción de la democracia que no tenemos. Cada vez que se han gestado proyectos de autogestión con colectivos, y vuelvo otra vez al MACBA, cuya postura me parece en este punto paternalista, las instituciones se espantan ante la pérdida de control. No la toleran. Primero, porque pone en duda su poder, y segundo, porque mantienen una deriva constante hacia aparatos y partidos políticos. Insisto en el simulacro de una democracia del “como si”.

Producir acción no es lo mismo que producir relación. Y las personas que reflexionan sobre lo pedagógico y lo educativo en las instituciones culturales necesitan renovar sus referentes. El curso pasado presentamos una tesis doctoral en la facultad de Bellas Artes sobre práctica política en una favela de Brasil, y el doctorando, en una intervención con los estudiantes, les dijo: “los pedagogos críticos hablan, nosotros actuamos”. Es una distinción conmovedora por parte de alguien al que no le sirve ese equipaje teórico. El segundo desafío es creer en la educación y asumir riesgos. Falta cuestionar la noción de colaboración, delimitar sus trampas y abolir la jerarquía en las instituciones. En esto envidio profundamente a los anglosajones: cuando discuten un proyecto, se sientan todos a la mesa –el director, el comisario, el artista, el educador, etc.– en pie de igualdad. Aquí los museos son aún profundamente colonizadores; el caso es transmitirle a los sujetos una verdad para que se transformen a expensas de ella.

Joan Vila-Puig - En primer lugar, y para dar alguna pista sobre nuestra posición, el giro educativo, que hemos asumido voluntaria o involuntariamente, nos ha conducido en Sitesize a definir qué metodologías y condiciones ponemos ante

ese rol que se le adjudica a nuestra práctica artística o cultural. ¿En qué medida suscribe esta un formato educativo, y cómo participamos en el proceso de creación de conocimiento? Pensamos en ello, y aquí el plural no es banal, pues vamos a sostener un discurso con dos voces. La primera persona del plural forma parte del papel que asumimos como artistas o productores culturales y de nuestro modo de trabajar; el de sujetos que piensan e interrogan un contexto múltiple, practicando un diálogo plural que, si es educativo, lo es en cuanto a las maneras de hacer que nos han tocado. Quizá en esta mesa sirvamos de síntoma, o ejemplo de manifestación de unas prácticas que se preguntan hasta qué punto encajan en esa dimensión educativa.

Apuntaría que, antes que al giro educativo, pertenecemos a un giro contextual según el cual el artista se disuelve, como dijo Imanol, en un espacio de colaboración y transformación. Sitesize se presenta como una plataforma de proyectos de intercambio, con muchas direcciones posibles, que se vincula a un medio que es el territorio, o la ciudad. Nosotros nos posicionamos en el encuentro con el espacio urbano y su imagen. Así que el lugar define la práctica, pero la práctica también está definiendo el lugar y produciendo, por añadidura, zonas de sombra e indefinición.

En este paso, además, detectamos una fricción entre lo contextual y las categorías de comunicación, expresión o formalización bajo las que se movilizan los contenidos. Entendemos que estas categorías no han desaparecido; o bien conciernen a la tradición del arte en sus múltiples manifestaciones de lo espiritual, lo analítico, lo conflictivo, etcétera; o están siendo excedidas por formas de comunicación que conllevan una democratización o socialización del conocimiento mucho más amplia. Por tanto, nuestra práctica se configura durante el encuentro con personas, sujetos y lugares, al limitar las mediaciones o generar otras en ámbitos distintos. Como no sentimos una pertenencia hacia ninguna institución concreta, el lazo con lo institucional implica contradicciones como las que indicaba Fernando: una tensión permanente entre el desbordamiento y el control. Entonces, las preguntas serían, ¿en qué modelo operamos y qué categorías de formalización generamos? Y en lo referido a ofrecer herramientas, si es que las tenemos, ¿a quién se las estamos entregando? Porque muchas veces vienen impuestas por situaciones poco definidas. Así pues, ¿para quién estamos trabajando?

Elvira Pujol - La metrópolis contemporánea es nuestro campo de batalla, donde redefinimos lo imaginario y lo local desde lo colectivo. Los proyectos que desarrollamos vienen determinados, sobre todo, por la manera de habitarla. Ello nos obliga a cuestionar qué es lo pedagógico en esta ciudad que hace a la vez de escuela: en ella aprendemos o desaprendemos, y el trabajo cultural puede ser más versátil y ofrecer un abanico de realidad, como si bajásemos a un escenario real. Al principio andábamos muy desorientados, no sabíamos ni cómo ni dónde nos estábamos moviendo. En ese mapa que llamábamos construcción social autónoma –un mundo de posibles, como expuso Imanol–, queríamos sentirnos como un habitante más, quitándonos la etiqueta de artistas.

Nos situó mejor el descubrimiento de la vanguardia pedagógica y, sobre todo, de la tradición libertaria en Barcelona. Eso nos llevaría a recapacitar sobre lo que estábamos haciendo, porque a lo mejor creíamos estar inventando

la sopa de ajo pese a que ya había un legado muy potente en la ciudad. Es el caso de la CNT, que en 1909 dictamina la creación de escuelas conforme a un modelo laico y racionalista, y cuenta con el Ateneo Enciclopédico Popular, donde llega a haber 20.000 socios y los intelectuales del momento comparten su conocimiento y forman a los obreros. Todo esto, así como algunos referentes de Investigación-Acción Participativa –por ejemplo, la terminología que utiliza Tomas Rodríguez Villasante–, nos condicionaron en cómo seguir avanzando y cuestionar nuestro trabajo. Todas estas referencias nos marcaron a la hora de definir una perspectiva desde la que imaginarnos a nosotros mismos y el lugar que ocupan las instituciones.

Nuestros trabajos han llegado al contexto institucional, pero no ha habido un verdadero intercambio. Podría haber sido muy fructífero si las instituciones afrontaran lo educativo desde una versión comunitaria. Justamente ayer tuvimos ocasión de asistir a la presentación de una chica que era organizadora comunitaria en el museo de Queens, en Nueva York, y nos explicaba cómo desde 2003 han apostado por el programa público, que recibe el 90% del presupuesto y se ocupa de la zona de Córdoba, habitada por latinos y paquistaníes. A estas comunidades se les da un espacio en el museo, entablando así proyectos de colaboración que en Barcelona parecen impensables. Nosotros vivimos en el Raval y la comparación resulta inevitable. Por ejemplo, ¿qué relación mantiene el MACBA con las comunidades inmigrantes que están a su alrededor? Es un desierto. Los modelos pedagógicos a los que hace referencia en sus programas son obviamente una etiqueta.

Por último, si realmente existe un giro educativo, lo que echamos en falta es que no se vincule a un proceso de evaluación. Es necesario examinar las condiciones bajo las que se produce, qué cambios ejerce en los modos de producción cultural, y cuáles permite en las personas con arreglo a su contexto; en definitiva, qué formas de empoderamiento afloran en la comunidad y cómo nos pueden favorecer a la hora de realizar políticas educativas sólidas. En paralelo a esta dimensión de lo educacional en lo artístico, hemos de precisar mucho más una crítica que indique cuáles son las buenas prácticas.

CAPTURA BIOPOLÍTICA Y ESTÉTICA DE LA FATIGA

Carles Guerra - Destacaré algunos de los puntos que habéis puesto sobre la mesa. En primer lugar, la polarización entre, digamos, pedagogías institucionalizadas o educación formal, y la posibilidad de imaginar una práctica pedagógica no institucionalizada, o temporal, que exista fuera de las escuelas, academias o universidades. También ha habido una defensa del papel de lo sensible que querría comentar. No sé si es realmente un deseo de recuperar, como en Hollywood, una especie de puente sensorial con la imagen a despecho de otra relación más crítica; como si la *Dialéctica de la Ilustración* de Adorno y Horkheimer no se hubiese escrito jamás. ¿Corremos un riesgo en esta recuperación? Eso por un lado. Por lo demás, en la intervención de Fernando apareció algo que el gran teórico de la subalternidad, Antonio Gramsci, ya había calificado como “esnobismo pedagógico”; serían las pedagogías del “como si”.

Hemos entrado en un mercado cultural en el que todo ha de revestirse de promesas de conocimiento, cooperación, aprendizaje, y de una socialización que alcanza su modalidad principal en el intercambio formativo y educativo. Así que los proyectos comunitarios, lejos de plantearse como una forma de resistencia, acaban siendo adoptados como formas sutiles de gobierno, en un sentido foucaultiano, las cuales sustituyen procedimientos más clásicos y normativos. La gobernación la encarna ahora un artista, un museo, o bien un deseo de redistribución. De un modo u otro, todos hemos reconocido oportunidades y riesgos en este giro educativo.

Me gustaría no obstante volver a resaltar la importancia de referir casos en el Estado español, que nos sean cercanos. Si bien Joan y Elvira han tenido la amabilidad de recordar algunos antecedentes de la educación libertaria, como la escuela de Ferrer Guardia, habría que mencionar también las Misiones Pedagógicas, cuyo proyecto estético se consagró a la formación de ciudadanos para la II República, de tal suerte que pudieran participar en una escena pública y política. Curiosamente, es un proyecto que se ha divulgado poco, o que no ha encontrado muchos ecos en el presente, y que consistió en facilitar que obras de arte secuestradas por su propia aura entrasen en espacios de circulación y distribución a través de reproducciones, corrigiendo así la economía de acceso que impedía a las clases subalternas o proletarias llegar a tales productos. Las Misiones merecen una revisión, no desde luego condescendiente, pero sí como una propuesta que entroncaba con modelos productivistas de la época, encaminados a movilizar el objeto artístico no necesariamente para vulgarizarlo o simplificarlo, sino queriendo romper con las estructuras que lo retenían en el museo. Disponemos ahí de una mirada retrospectiva para juzgar nuestro presente.

Abriría otro apartado acerca de la educación como la nueva amenaza de una captura biopolítica. Más allá de la popularidad del conocimiento que asegura, el giro educativo conlleva también un intento de cambiarle la vida a la gente. El MACBA, por ejemplo, es tanto el producto como la operación de una estrategia del Ayuntamiento de Barcelona, desde finales de los años 70, cuando se diagnostica que el barrio adolece de una falta de escolarización, que las familias desestructuradas representan un mal común y que los índices de drogadicción son altos..., un cúmulo de enfermedades sociales que fueron localizadas todas aquí, en este barrio. A partir de entonces la cultura será utilizada como remedio, no porque vaya a mostrar el arte por el arte, sino porque va a modular la vida urbana, dado que el museo concita otros individuos y clases sociales que a la larga van a desplazar a las clases sociales más desfavorecidas. La educación, como apuntaba Fernando en su definición de pedagogía, lo que busca a menudo es eso, corregir la vida de los ciudadanos. Y esa corrección no siempre resulta tan deseable o prometedora como parecía.

Claudio Zulián - La educación como captura biopolítica se relaciona, a mi modo de ver, con el problema de la institucionalización de algunas prácticas. Antaño el problema estaba en la producción de lo sensible mediante el objeto artístico. Y ahora radica en el discurso educativo, debido a una serie de mecanismos de captura biopolítica que, no siendo los mismos, sí serían análogos. No cambia en todo caso la necesidad de trazar una forma de lucha; prefiero no hablar de

resistencia, porque parece que uno aprieta y otro resiste, y yo prefiero apretar, conseguir poder y una capacidad positiva. Lo educativo, tal como lo estamos discutiendo, nos lleva al problema general de lo institucional. Si presentamos los límites de la institucionalización según el “como si” que advertía Fernando, ello implica una voluntad de engaño, una mala conciencia o una previsión de que algo no va a acabar funcionando. Por experiencias propias, diría que hay como una suerte de fatalidad, una vez que las instituciones se ponen en marcha: a partir de cierto nivel, es como si ya no pudieses actuar de otra manera. Quizá habría que influir directamente en lo alto, porque nos cruzamos con un funcionamiento muy complejo, que involucra a muchas personas y no es desmontable solo a partir del acto final. A lo sumo, se puede incorporar ahí una dosis elevada de voluntad, pero quedará en nada, porque la forma de gestión de las instituciones no responde a las posibilidades que se depositan.

Los momentos en que se muestran los límites institucionales son muy interesantes. Cuando monté la exposición *Escenas del Raval* para el CCCB, que era un intento de ligar el entorno con la institución, lo que les pareció más insoportable fue que había dejado una parte del programa sin completar, adrede. Les propusimos tres meses de actividades, definiendo apenas quince días, mientras que el resto dependería del propio dispositivo; si no funcionaba, habríamos fallado. Pero si no nos poníamos en una posición de fallar, no sucedería nunca lo que queríamos que sucediese: una verdadera participación en las actividades paralelas. Esto fue lo más difícil de todo, tuve que defenderlo con uñas y dientes. Un programa de tres meses, en el que dos y medio están en blanco, era insoportable no para las personas con las que hablaba, sino para la organización misma; era la apertura de un espacio y un tiempo en los que no se sabía lo que iba a suceder.

La cuestión es salvar un poco las experiencias haciendo que entre algún virus en la institución. Y si hace falta lo disfrazamos, decimos que sí hay programación aunque no la haya. De lo contrario, nos hallaremos una y otra vez en esa cosa tan típica de la gestión que es la necesidad de balance. Joan, has introducido una palabra que a mí me parece peligrosísima: evaluación. Durante la evaluación han muerto casi todos los proyectos que tenían capacidad de transformación, incluso conceptualmente. Cuando algo nuevo emerge, ¿cómo lo evalúas con sistemas viejos?

Joan Vila-Puig - Fíjate, es precisamente lo que estás diciendo: voy a preparar tres meses conforme a una evaluación, dejando abiertas las cosas y tomando conciencia de que no todo está previsto. Evaluación quizá no sea la palabra adecuada; es más bien reconocer una actuación. Muchas veces, entre el hacer y el saber nos puede lo primero, y sin embargo hemos de saber qué hacemos cuando hacemos.

Claudio Zulián - En eso estamos de acuerdo. Pero “evaluación” es una de esas palabras que todos los que estamos comprometidos con la gestión u organización asociamos a peligro mortal: el momento en que una instancia supuestamente objetiva, que no es más que alguien que tiene un discurso aplicado de antemano y espera cubrir una serie de casillas, te cierra la posibilidad de producir algo nuevo porque prevé un resultado.

Elvira Pujol - Javier Rodrigo habla de hacer pedagogía con las instituciones. De todas formas, es necesario que desde los museos se renueve o recicle esa evaluación de los proyectos. Hace poco el CoNCA nos denegó una ayuda porque –decía la carta– era un proyecto pedagógico y social, pero no artístico. Como el jurado es secreto, no puedes conversar con nadie para defenderlo. ¿Qué entienden ellos por pedagógico? ¿Y dónde nos situamos nosotros? Porque el margen es muy estrecho. Tendrían que conectarse mejor a propuestas de trabajo novedosas.

Carla Padró - Veo un problema en la forma en que Claudio designa a la institución, porque yo trabajo en una –soy profesora titular de la Universidad de Barcelona– y en teoría, según el Plan Bolonia, tendría que seguir el nuevo currículum tecnocrático, el cual hemos entregado en formato virtual, y ser consciente de que mi rol de docente ha cambiado. Eso lo determinaría la institución. Sin embargo, en el nivel micropolítico las posiciones son múltiples; la institución Bellas Artes me sitúa a mí y yo me resisto. Si estoy sujeta a ella, es que a la vez estoy dotada de agencia, y por tanto en mi aula decido cuál es el marco de construcción de saber, haciéndolo además público; cuál es mi ética, o mis deseos, o lo necesario para constituir un espacio de habla y autoridad compartida. Los programas que escribo no son de objetivos, sino que yuxtaponen algunas experiencias y me colocan en un lugar específico dentro de las teorías; el proceso viene luego, en clase. En el programa no figura nada, ni siquiera al final, que haya que cumplir en relación a los estudiantes, ni sobre cómo nos relacionamos. En el caso de la evaluación, puedo poner notas o iniciar un espacio de cooperación en el cual acordemos cómo vamos a pensar en qué aprendemos. Pues bien, esto es una matriz que tendríamos que incorporar al hablar de instituciones, donde hay desde luego agendas y políticas, pero también resistencias.

En el contexto mallorquín se han hecho varios experimentos y prácticas dialógicas, coordinadas por Javier Rodrigo y Aida Sánchez de Serdio, que no eran sino una tentativa de poner en relación diferentes comunidades artísticas y de educadoras. A raíz de algunas de estas prácticas nació después un proyecto muy bonito, *Cartografiarnos*, que investigaba las concepciones del paisaje entre tres escuelas de primaria y Es Baluard. En el informe que escribieron Irene Amengual y Aina Bauzá, por aquel entonces en el equipo del museo, se constata un fracaso, entre otras cosas, porque una de las escuelas utilizó el capital simbólico del proyecto para hacer propaganda de sí misma, o porque no todas comprendieron el proceso negociador que se quería emprender; era visto a veces como una intromisión. Los problemas no son algo fijo, sufren desplazamientos diversos, aunque acabemos cayendo sin querer en esta retórica institucional.

Carles Guerra - El concepto de institución que se maneja acostumbra a ser demasiado rígido y obsoleto. Y lo que estamos viendo, al contrario, son instituciones que en cierta manera se nutren de lo que hasta ahora habíamos llamado experiencias alternativas o de base. Un colega nuestro, Isaac Marrero, escribió una tesis ejemplar, dirigida por Fernando Hernández y Manuel Delgado, en la que se describía todo el proceso de una pedagogía a gran escala, donde participan agentes tan diversos como obreros, artistas y productores culturales, gente interesada

en el patrimonio industrial, asociaciones de vecinos, etc. Me refiero a la crisis de Can Ricart, una antigua fábrica en la zona del Poblenou barcelonés, que entre 2004 y 2006 emblemizó las protestas urbanas contra el capital especulativo. Ese proceso se resolvió con una concesión en la que el Ayuntamiento transformó la protesta y los debates en una política cultural metropolitana. Ya no estamos en esas épocas en las que la institución era una especie de muro contra el que las voces chocaban. Al revés, sería el gran agujero que absorbe la creatividad espontánea, colectiva, popular, para reanimarla en políticas culturales hegemónicas. Y se trata de un ciclo muy rápido; la industria de la moda tarda actualmente ocho días en llevar una innovación que ha detectado en la calle a los grandes almacenes. Puede ser un buen espejo.

Por otro lado, hay instituciones de arte que han animado procesos de empoderamiento y agenciamiento; el MACBA es un ejemplo de ello. Pero sucede que cuando tales procesos adquieren verdadera autonomía, la institución experimenta el vértigo de haber creado una criatura que se vuelve en contra suya. Así que permite agenciamientos que más tarde ha de interrumpir para salvarse a sí misma; la operación concluye con un jaque mate. Por eso creo que nos encontramos ante dinámicas que no son tan desesperanzadas; simplemente, son otras dinámicas.

Fernando Hernández - Las instituciones se configuran dentro de imaginarios. Ahora bien, las prácticas y los imaginarios no son lo mismo. Por ejemplo, imaginarios institucionales son el discurso de la burocracia de Max Weber, o *El castillo* de Kafka; el individuo, mera pieza del engranaje, no puede hacer nada frente a la institución. En cierta ocasión tuve una experiencia de gestión política en la UB y el gran agente regulador de mi trabajo no era la dirección de la Universidad, sino las administrativas, que se peleaban conmigo y me decían lo que no se podía hacer. Y yo les contestaba: "Tu trabajo es decirme que no, pero mi papel político es interpretar lo que se puede o no se puede hacer. Por tanto, si yo interpreto que sí se puede, se hace porque es mi decisión política". Lo que pasa es que los partidos y las instituciones son máquinas de clientelismo; algún día tendremos que sacudirnoslo. Pese a lo cual siempre hallamos fracturas, espacios por donde se cuele algo. Y si ha sido así, es porque alguien, estando dentro de la institución, tenía voluntad de que aconteciese otra cosa. En la escuela el "esto no se puede hacer" es moneda corriente. Siempre pregunto quién lo dice; al fin y al cabo, dentro de tu aula haces lo que quieres. Llevo casi 28 años trabajando con maestros y maestras que acaban haciendo lo que quieren dentro de su institución. Esto, cuando se lo digo a quienes afirman que algo "no se puede hacer", evidencia que no es un problema de la institución, sino del lugar en el que ellos se colocan. Con la secundaria es brutal; claramente el trabajo consiste en desvelar que eres tú el que no lo quiere hacer. Entonces, asume tu responsabilidad. No tolero que las instituciones se utilicen como coartada.

Sobre lo que añadía Elvira, yo soy un coleccionador de "noes". En algunos currículos pongo los proyectos que no me han dado, porque ello quiere decir que al menos los he elaborado. Intento entender la lógica del no, y al hacerlo aprendo; me ha pasado, por ejemplo, el presentar un proyecto y ser rechazado, porque los evaluadores no lo entendían, y en la siguiente convocatoria refor-

mular los mismos contenidos en una lengua que ellos captasen mejor, para así ganar el proyecto. Alguien me decía que eso era hacer trampa. Para mí no son más que formas de actuación y resistencia.

Imanol Aguirre - Un poco en la línea de Fernando, me preocupa mucho que en este tipo de encuentros acabemos hablando siempre de las instituciones. Es ya una tradición entre artistas y educadores. Lo cierto es que con frecuencia son las personas y no exactamente la institución. Sería mucho más efectivo que nos replanteásemos en cada momento dónde estamos. La forma de coexistir y actuar seguramente resida en ver cómo me coloco yo, desde dónde estoy hablando y qué puedo transformar. Si tú tienes clara tu posición y la de esa administrativa o concejal, lo demás ya vendrá solo. De todos modos, tendríamos que redefinir nuestras posiciones; qué estamos entendiendo por artista o educador. Es una de las claves para que este giro sea posible y tenga entidad. Evitaría que se echasen tantos balones a la institución, al hacerse uno responsable de lo que no progresa.

Carles Guerra - Para intentar cerrar este capítulo, señalaré que la educación ha sido durante mucho tiempo víctima de una división social del trabajo en el campo del arte. Y cuando nos hemos atrevido a cuestionar esa división, ha podido salir de su reclusión y ocupar espacios en los que no se le daba ningún crédito, ni se la esperaba. Ocurre lo mismo con la división de lo sensible propuesta por Jacques Rancière, cuando se nos permite entablar conocimiento a partir de la emoción o de los sentidos. El éxito de la educación ha sido el de diluir esas diferencias que se establecían entre un autor, un público, un crítico o un director de museo. Ese escenario se ha fundido en una experiencia difusa en la que la institución se asemeja a un autor fantasma que representa una compleja red de cooperaciones, en arreglo a las cuales el público deviene algo más que destinatario de los contenidos. Son cambios correlativos a una economía posindustrial. Donde antes observábamos museos con un conjunto de tareas diferenciadas y objetivos distintos, ahora existe un continuo; no tenemos solo "la educación" o el lenguaje propio de la pedagogía, o solo la crítica de arte, o solo el público con su argot genuino, o solo el lenguaje de la gestión, sino un espacio transversal en el que las distinciones de antaño ya no son pertinentes. Eso hace enormemente productivo a un museo en el contexto de una ciudad, porque genera una energía, un entusiasmo, un valor simbólico que la economía puede capitalizar. Al mismo tiempo, dificulta entrar en una anatomía crítica de la producción cultural. El artista o el pedagogo, que intercambian a día de hoy papeles entre sí y con otros muchos, han quedado diluidos en un modelo institucional que se utiliza como reflejo de la innovación social.

Fernando Hernández - Yendo a las tensiones y poniendo un ejemplo, a finales del curso pasado tuve oportunidad de trabajar con todas las educadoras y algún educador de los museos de Donostia. Y el punto central de los debates no fue qué hacemos, sino quiénes somos; no se pensaba cómo podíamos llevar a cabo propuestas pedagógicas, dado que todo el mundo tenía muchísima autonomía y nadie les forzaba a desarrollar, en sus centros respectivos, un determinado tipo de prácticas; la cuestión era construir una experiencia de relación que les

ayudara a ubicarse. En el tema de la escuela, el gran problema de muchos profesores es que, sabiendo qué hacer, no saben responder a la pregunta: ¿yo quién soy? En estos momentos, el principal desafío de las prácticas pedagógicas o educativas sería contestar a esto, y sobre todo a su corolario, que es el de quién puedo ser; el deseo de querer ser.

Claudio Zulián - Es una técnica que he aplicado en los dispositivos en los barrios, y que pasa por la ficción. Yo no sé quién soy, tú no sabes quién eres, nadie sabe quién es..., pongamos esto como punto de partida y vamos a decidir unos personajes y construir una actuación ficticia, durante la que la ficción se traduce en reflexión. Ahora estoy preparando una videoinstalación y una película en el barrio del Carmelo para las que propuse a personas totalmente desprovistas de poder, las cuales se imaginan que tienen mucho. Empezamos desde ahí: ¿qué es mucho poder?, ¿mucho dinero?, ¿mucho trabajo?, ¿mucho poder político? Estamos explorando juntos lo que significa imaginarse de otra manera, y por lo tanto, imaginarse a uno mismo con capacidad de transformación. Es una estrategia muy sencilla, pero profundamente integrada en la manera de vivir de nuestra sociedad, cuyo deseo inmediato de consumo también se basa en ficciones. Todo esto tiene que ver, de manera radical, con el deseo; se trabaja desde una máquina que ya está en marcha, la del deseo de la imagen y el imaginario, y en la que se introduce un virus. Como dije, espero que acabe primero en una videoinstalación que pueda abarcar una dimensión territorial, y después en una película que viaje sin mi control, de tal modo que el acoplamiento de ambos formatos trace círculos diferentes a partir del mismo material y de una experiencia común.

Joan Vila-Puig - En referencia a la tradición que prescribe lo educativo como un ingrediente de liberación, del tipo “formémonos para ser mejores, más conscientes y libres”, nuestro acercamiento a los ateneos, no queriendo idealizarlos, sí que sirvió para constatar prácticas y formas de socialización que consideramos fértiles. Por encima de la capacitación profesional que proporcionaba a los obreros a su salida de la fábrica, se gestó también una cultura compartida, que abordaba y cuestionaba el ocio, la formación artística, la alimentación o la salud en relación al medio. Era una educación que respondía directamente al “quiénes somos” que apuntó Fernando mediante elementos de capacidad y socialización. No sé si esta experiencia es compatible con la situación actual. Aún así, presenta un modelo a través del que circulan lo emocional y relacional junto a lo educativo, y que sienta las bases para un ejercicio de ciudadanía que cohesionara a la vez que resiste.

Carles Guerra - Ese tipo de pedagogía compartida y autogestionada, que surge fuera del horario laboral, por la noche, cuando uno ya tiene el cuerpo agotado, es de gran importancia para considerar cuál sería la estética de las clases obreras a las que se conectarían esas experiencias de las que habláis vosotros, Elvira y Joan; posiblemente, esa debería ser calificada como una estética de la fatiga. ¿Cómo vamos a crear así un arte destinado a unos sentidos absolutamente frescos tal como ha pretendido la tradición de la modernidad? Eso sí que es una idealización burguesa.

Claudio Zulián - En el Estado español siempre faltó una crítica a la dialéctica de la Ilustración. El racionalismo ingenuo era el núcleo de la manera de concebir el anarquismo; había una idea de progreso que no se podría asumir ahora, después de su revisión, sin caer en contradicciones. Uno de los grandes fallos del anarquismo ibérico fue que carecía de una voluntad de producción de lo sensible; predominó, justamente, cierto discurso racionalista que desmontaba lo sensible en una serie de comportamientos, todos ellos loables y con repercusiones éticas posteriores, como el nudismo, el amor libre, etc. Pero sabemos también que Federica Montseny escribía novela rosa para educar a los obreros. Me parece un camino completamente equivocado. Aparte de la estética de la fatiga que comentas, el comunismo fue mucho más productivo en cuestiones sensibles, en fases como el comienzo de la Revolución Rusa o durante la preparación de la Comuna de París. Mientras que el anarquismo español desconfiaba de lo cultural al considerarlo un elemento burgués.

Elvira Pujol - Bueno, porque se entendió que era urgente el tomar conciencia de la condición obrera y crear una cultura propia. El arte se despachaba como un estereotipo burgués, o una iconografía, pero es que el contexto era muy diferente. Y si alguien tenía ganas de escribir novela rosa, pues igual es que esa era la vía en un contexto así.

Fernando Hernández - Me ha encantado el concepto de Carles de "la estética de la fatiga". En estos momentos hay espacios que desconocemos, porque se salen de nuestro marco de actuación, que son de enorme interés al respecto. En Barcelona hay una escuela para adultos en La Verneda, en donde se invita a las personas a leer libros, encontrarse, salir..., esto lo hacen a partir de las siete u ocho de la tarde. ¿Pero qué es lo que les vincula? La idea de vínculo no es algo que nuestras instituciones culturales trabajen demasiado; antes bien, son cajas de entrada y salida. En esta escuela tratarían de encontrar un sentido de ser colectivo; eso les lleva a quedarse hasta las once de la noche, aunque se tengan que levantar a las seis de la mañana del día siguiente. Recuerdo a una colega argentina que estaba de paso por Barcelona; le pregunte qué venía a hacer y me dijo que la habían invitado a comentar una novela en La Verneda. Así pues, tienen prácticas de lecturas colectivas. A veces reducimos el arte a lo performativo y visual, habiendo otras propuestas igual de válidas. Si fuésemos capaces de introducir ahí formas de contarse, serían enormemente receptivos. Además, estos espacios quiebran una narrativa habitual de las ciudades, y es que son intergeneracionales; repescan a jóvenes que tuvieron que abandonar la escuela para ponerse a trabajar, a personas mayores que continúan trabajando por su alfabetización..., esa gente se reúne ahí, en lugares completamente invisibles para nosotros. Simplemente, van por otros circuitos. Apuntan esa tensión de la fatiga y no buscan visibilidad.

Por último, Carles también planteaba una genealogía de las transmisiones pedagógicas. Y este país, esa genealogía no la puede hacer porque con el hiperdesarrollismo de los años 80 y 90, cuando nos transformamos en ricos, todas las capitales de provincia crearon un museo de arte contemporáneo. ¿Para qué necesitas Misiones Pedagógicas si ya tienes eso? Ahora lo que hay que

conseguir es que vaya la gente. Algún día sería bueno revisar las estrategias pedagógicas dentro de estos museos de arte contemporáneo. Se suponía que la cuota cultural quedaba cubierta con ellos, lo cual ha sido un auténtico *valium*. Pensar que porque existen tales instituciones, se activan procesos educativos... De la estética de la fatiga, pasamos a un cansancio de la oferta, que produce un bloqueo. Y nosotros también podemos ser agentes de ese bloqueo. En este punto, la evaluación me parece un tema fascinante. No sé si sabéis que el Ministerio de Cultura está pensando en evaluar aquello en lo que ha invertido, de modo que si te doy 30.000 euros, ese dinero debe producir algún tipo de retorno; no son para que tú hagas tu obra, la cuelgues en una galería y se acabó. La evaluación no consiste tampoco en emitir un juicio, sino en comprobar qué se devuelve a la comunidad, o cómo se interviene en ella. Los anglosajones y nórdicos tienen clarísimo que el artista financiado públicamente ha de rendir cuentas después.

Imanol Aguirre - Sobre el cansancio de la oferta que señala Fernando, quisiera compartir con vosotros una experiencia que está teniendo lugar en Navarra. Ante el páramo cultural de la comunidad, el gobierno solicitó a una eminencia del mundo del arte contemporáneo que elaborase un informe sobre cómo situarlo allí. Se definió incluso la localización de un posible museo, y cosas así. El Instituto de Arte Contemporáneo (IAC) acabó pidiendo al gobierno navarro la revisión de dicho planteamiento, toda vez que ignoraba, sin ir más lejos, el código de buenas prácticas respecto a la elección de los directores. El gobierno aceptó, así que ha formado una mesa de trabajo; a mí me invitaron por cuenta de la Universidad. Tuvimos una primera reunión en junio para realizar un diagnóstico de aquel primer informe, y las preocupaciones mayores se corresponden a la delimitación entre lo moderno y lo contemporáneo, a cuándo tendría que empezar el museo..., en definitiva, no somos capaces de romper con las dinámicas de *valium* cultural. Pese a que tenemos delante de las narices al resto de museos de arte contemporáneo, y lo que está sucediendo con ellos, somos incapaces de ofrecer una alternativa desde posiciones que son, en principio, críticas. Da mucho miedo. Podemos ponerle palabras y conceptos como “evaluación con retorno” y demás, pero si luego ese retorno va a medirse en número de visitantes, caemos en los mismos problemas.

LA AGENCIA EDUCATIVA, EL PÚBLICO Y LO PÚBLICO

Carles Guerra - Querría dilucidar la ecuación que equipara todo lo relativo a la educación, y a su concreción en el espacio social, a una intervención directa en políticas culturales. Esa tarea, que antes parecía reservada a una franja muy estrecha de gestión –o por así decirlo, especializada–, se ha desplazado ahora a los propios participantes y agentes que eran concebidos dentro de su marco. Si elaboramos este desplazamiento, tal vez alcancemos a iluminar mejor las condiciones del giro educativo en tanto que responsable de ello. A este punto, acciones o acontecimientos urbanos que brotan con cierta espontaneidad, como las protestas que hubo en Can Ricart en 2006, luego se convierten –como

decía antes— en cuestión de seis meses y de la mano del Ayuntamiento de Barcelona, en las Fábricas de la Creación, cuyo plan se asocia a la conservación del patrimonio industrial y a la producción intelectual y artística. Ya en las Misiones Pedagógicas, la práctica artística de Ramón Gaya o José Val del Omar se identificaba en cierto modo con una política cultural. Pero esta conjunción, durante el posfordismo, se vuelve una tendencia muy común.

Joan Vila-Puig - Los museos de arte contemporáneo han generado también a su alrededor zonas de sombra. En el momento en que se apuesta por ellos, se anulan, desestabilizan, fragmentan o debilitan formas de gestión cultural que a lo mejor son más frágiles, si bien están vinculadas a dinámicas reales del propio territorio. En muchos casos se han instalado en ciudades pequeñas, con un ecosistema cultural que podría ofrecer, sin embargo, niveles de calidad elevados. Entonces, la lógica de los museos no debe romper ese tejido para reproducir modelos ajenos, y a menudo estandarizados. En Sabadell conozco el caso contrario; el consejero de cultura fomentó, para empezar, la creación de un mapa que registrase todo lo que se estaba haciendo localmente. La pedagogía pasa también por aprender de la gestión y que la gente se empodere y demuestre su capacidad de generar políticas culturales. Y ello tanto en la pequeña asociación, como en la mesa de trabajo de una institución, de tal suerte que la permeabilidad y horizontalidad sean reales, y no solo programáticas.

Carla Padró - Con frecuencia, tras la inauguración de estos museos de arte contemporáneo, lo único que queda es el edificio, el director, la administración, y luego ya depende todo de la economía del lugar y de lo que aporten comisarios o artistas *freelance*. Al mismo tiempo, hay una reivindicación continua por parte de las trabajadoras de los departamentos de educación, creados en los años 90, sobre la precariedad bajo la que suelen desarrollar sus prácticas. Por tanto, tenemos una institución débil, precaria, que se representa no obstante como un monumento. Más allá de este dinamismo *freelance*, me pregunto, desde el punto de vista de una institución que tendría que aprender de sí misma, ¿qué posición ocupan estas trabajadoras en ella?

Fernando Hernández - Aunque el análisis de Carles es muy atractivo, la noción de política cultural me parece excesiva. Tengo la percepción de que en Cataluña ningún gobierno ha hecho política cultural; se ha realizado gestión y se han llevado a cabo acciones culturales, pero lo anterior supone una visión global del tipo de sociedad y de la forma de pensamiento que quieres expandir, para que todo vaya en esa dirección. En el segundo gobierno del PSOE se hizo una cierta política cultural, cuando se intentaba colocar la marca del arte español en Europa y en el mundo, y se lanzaron toda una serie de exposiciones internacionales. Después, lo que predominan son acciones, lo cual no deja de ser correcto, y gestiones, respecto a las que es importante, encontrar a personas con una cierta sensibilidad. Aquí es donde ha de colocarse la educación.

Carles Guerra - Tal vez tengas razón y haya confundido de manera excesivamente vulgar política cultural con gestión. Solo estaba tratando de vislumbrar cómo

algunas instituciones se valen de un *outsourcing* para componer su agenda; da buena cuenta de ello el CCCB, cuya forma de gestionar el contenido ha consistido en abrirlo a otros agentes. Se produce así una delegación constante, una cadena de gestiones que yo he considerado reseñable, a fin de cuentas, como política cultural.

Imanol Aguirre - Quizá habría que buscar un término intermedio, porque “gestión” suena demasiado neutro e inocente, como si aludiera a una simple manipulación de recursos. Y en efecto, “política” tampoco es, en el sentido de que no imprime una dirección única.

Carles Guerra - También habré pecado de confuso al vincular la política cultural con la capacidad de programar. Porque hoy en día, el acento en la creación acarrea igualmente la necesidad de convertir a los creadores en programadores que incorporen, a su vez contenidos. A lo mejor cabe decir que entre política, gestión y programación ha tenido lugar una fusión de fronteras, reservando no obstante, tal como apunta Fernando, la noción de política cultural para una escala mayor de acción. En todo caso, sí señalaría esa idea: ¿quién educa a quién? ¿Quién impone qué contenidos a quién? Por lo tanto, que pequeños colectivos se estén encargando de ello sería, a mi juicio, otra vertiente del giro educativo.

Claudio Zulián - Tiene algo de generalización de lo que había sido el proyecto de las vanguardias históricas. Los futuristas se veían capaces no solo de producir obra, sino también de producir una política cultural. Así que las instituciones, que antes eran opuestas a las vanguardias, ahora es como si formaran parte de su programa.

Carles Guerra - Con la diferencia de que ahora “lo nuevo” es múltiple y es necesario contar con una multitud de agentes.

Claudio Zulián - Sí, el problema de la novedad es que es como una cáscara vacía.

Carles Guerra - Yo diría que se trata de una acumulación de diferencias, una multiplicidad que excede una única representación icónica y sintética. Por consiguiente, se requiere una multiplicación constante de las formas de programación de contenidos, y también un cálculo que permita delegar esa programación en nuevos agentes, de forma permanente, sin que el control de los contenidos pueda ser detentado por una sola instancia.

Claudio Zulián - La asunción de la vanguardia por parte de la institución nos devuelve a esa extraña circularidad en la que nos movemos, donde lo difícil es distinguir qué papel está uno cumpliendo. Y, sin embargo, es una posición que conocemos de sobra, justamente por esta nueva forma de capitalismo que demanda una renovación permanente. A veces pienso que nuestro trabajo pasa por meter ahí una cuña pasoliniana; una crítica a partir de alguna fuerza del pasado.

Carles Guerra - No hemos abordado aún el capítulo del público y de lo público. Si la educación se ha transformado en un bien cultural, integrado en una economía de servicios, una de sus versiones es la que toma múltiples formas y lugares, como resultado de la división del trabajo entre quienes enseñan o la reciben. Así pues, la noción de lo público, o de lo demótico, sustituye a la de masa. Tradicionalmente era la educación la que constituía al público; le imponía a un determinado sector de la población una manera de hablar y unos contenidos. Ahora, en cambio, no tenemos un público sino la atomización de lo público, bajo la cual proliferan diferentes lenguajes. La idea de un “museo molecular” es acaso el epítome de esta mutación; sería un museo que alberga múltiples narrativas, que son activadas por la experiencia de los visitantes. Por no dejar de mencionar cómo en ciertos casos el público arrastra consigo los contenidos del museo a través de plataformas como Youtube, Facebook, etc., y los convierte en publicidad de la institución, la cual acabará asemejándose a una empresa.

Fernando Hernández - En los años 70, los publicistas de AAF Madison establecieron la necesidad de contar con públicos diferenciados. La publicidad ya no se dirigía a todo el mundo, había que sectorizarla. Esto no llega a las instituciones culturales hasta los años 90, dos décadas después, y cabe preguntar por qué no se permeabilizó antes; diría que el motivo es un exceso de la oferta. Un caso paradigmático es el CCCB, que ha conseguido crear públicos especializados: la polipoesía, los festivales de música, etc. Tiene como correlato que las estrategias educativas sean asimismo diferenciadas. La institución actúa como un ente polimorfo y no va en una sola dirección, sino que desarrolla distintas relaciones, que además se mantienen año tras año; así mantiene una actividad prolongada.

Sería magnífico si esta construcción relacional la llegase a entender el profesorado de las escuelas, porque sigue actuando como ante un todo, no viendo que las relaciones y flujos de los museos varían. En cuanto a la gestión cultural, es fundamental una economía de la atención. Toda relación educativa que no recurra a ella está condenada al fracaso. Tampoco es que se haya reflexionado lo suficiente, en el plano educativo, acerca de esa diversificación. ¿Por qué? Porque trabajamos con poblaciones cautivas. La escuela es una población cautiva. No le prestamos atención. Me han llamado alguna vez para que les aconsejara una exposición para cada trimestre; lo significativo es que me lo preguntan a mí, pero no a la institución cultural.

Carla Padró - Y el visitante imaginado tampoco tiene por qué coincidir con el que verdaderamente llega. Dejamos de lado también que muchas personas que trabajan en los departamentos de educación de museos de ciencias sociales, e incluso en algunos de arte, como el del MNAC, manejan teorías constructivistas que son, al fin y al cabo, las imperantes en el currículum educativo. Anticipan un sujeto deseoso de aprender, de modo que la educadora ha de generar estrategias y herramientas en función de esa figura. En ese contexto institucional, la capacidad para desdecir tales teorías constructivistas, por ejemplo, es muy reducida.

Presenciamos por otro lado, en las sociedades posfordistas, la necesidad de producir y poner en circulación cuantas más cosas, y más rápidamente, mejor.

Y conviene detectar qué tensiones crea esta obsolescencia cíclica en los departamentos educativos. Vuelvo a la cuestión de lo micro: podríamos rescatar, a la luz de la investigación narrativa en educación, historias de vida de las personas que han actuado en esos escenarios. Así contrastaríamos los análisis macro con aspectos micropolíticos.

Elvira Pujol - Añadiría el término de suplantación, a propósito de la institución como fábrica; su sobreoferta acalla lo que ya está latente en la sociedad. Se trata de un ruido que no deja oír nada más, procedente de una elite que suplanta otras voces, posibilidades y mundos. Lo que en esencia es lo público pasa a la invisibilidad. Nosotros asumimos que hay que rescatar toda esa cultura sometida al bombardeo de lo oficial y mediático.

Joan Vila-Puig - Quizá esté en contradicción con lo que dices, pero creo que no es tanto rescatar como, en la mayoría de los casos, proteger. Hay situaciones en las que lo interesante es producir espacios no visibles, o que no tengan la necesidad de mostrarse continuamente, para originar procesos de sedimentación y maduración; que no impere la lógica de lo siempre visible o expuesto, porque de lo contrario inducimos unas conductas de auto-representación incesante. Las nuevas generaciones explotan en exceso este rol. Quién sabe si algún día aparecerán disidentes a esta sobre-exposición, que opten por espacios de silencio mediático.

Carles Guerra - Hasta ahora, la educación parecía tener como objetivo la máxima universalización de contenidos, la máxima transparencia, la máxima visibilidad. Y estamos llegando a un punto en que casi anhelamos que sea una reserva de privacidad dentro de la institución, en donde pueda ocurrir algo sin necesidad de traducirlo públicamente. De hecho, si hay una vuelta posible al arte de vanguardia, acaso es como elemento de resistencia a la comprensión, a la transparencia y a la fatalidad de ser parafraseado incesantemente. ¿Así pues, y si fuera la educación la encargada de restituir la opacidad en el arte, de prevenir que no todo sea digerible y fagocitado a la postre?

Imanol Aguirre - Por ello, debemos tener cuidado con las estrategias de la economía de la atención que decía Fernando, porque son muy empresariales. Te personalizan y hacen sentir partícipe, cuando realmente no participas en nada. Lo que planteáis es un contrapunto que merece la pena ser explorado. Quizá la intimidad sea un ámbito más performativo para la educación que el de la visibilidad constante.

Joan Vila-Puig - Lo educativo, en mi opinión, no debe exponer a riesgos excesivos; es protección y, al mismo tiempo, fortalecimiento. La búsqueda de espacios no visibles propicia el rescate de puntos periféricos, donde la diversidad aún es posible. Sería la idea del “tercer paisaje” de Gilles Clément: los espacios abandonados, que no están expuestos ni al consumo ni a la explotación, acumulan la máxima diversidad biológica; como los márgenes de las carreteras europeas.

Carles Guerra - Esa comparación que mencionas, entre los sujetos de la educación y la biodiversidad, no viene sino a recordarnos que también el público se habría asimilado, en estos últimos años, a un recurso natural. Cualquier actividad cultural, por desinteresada que parezca, ha entrado en una economía que interviene en la vida. Además, ese recurso puede ser explotado sin que haya que devolver beneficio alguno a los propios individuos, agentes o protagonistas del “trabajo”. Está ocurriendo eso mismo, por ejemplo, con la nueva categoría de archivos en los museos. ¿Qué se está adquiriendo? Pues documentos y experiencias que antes permanecían al margen del sistema de valorización de las instituciones. El museo sirve en estos momentos de campo de experimentos a la vanguardia de la economía, y en ese proceso, la educación cumple un papel primordial.

Imanol Aguirre - Tendríamos que despegarnos de la fantasía de que las cosas son transmisibles o generalizables tal cual. Hasta cierto punto, el hecho educativo pertenece a lo privado, más que a lo público, aunque luego esa experiencia la consideremos traspasable. O quizá su germen sea privado. No sé, lo planteo como duda.

Claudio Zulián - Estoy de acuerdo contigo. Creo que la discusión oscila entre dos tipos de yo, o de nosotros; uno más particular, como personas que hemos tenido experiencias con la cultura, y otro en tanto que integrantes de un discurso sobre la educación. Percibo un poco esa contradicción. Si pensamos cuál era el programa educativo del siglo XVIII, la idea de abrir un espacio íntimo, como el de la lectura, siempre ha estado presente. Se te enseñaba una forma de intimidad que era productiva para ti. Pero, a otro nivel, la educación sucede por definición en el ámbito público, porque es una relación entre tú y yo –entre nosotros–, y cualquiera de las formas que eso tome será irremediablemente un acto de comunicación. Solo que en gran parte de lo que estamos diciendo asoman nuestras sospechas hacia lo institucional.

Carles Guerra - Porque bajo la coartada de ofertar una experiencia irrepetible en el museo, lo que se está configurando es una subjetividad homogeneizada. Eso ya se ha conseguido en el cine y la televisión: todos creemos sentir lo que sentimos como algo único. Lo advertía Felix Guattari en 1991, durante la Guerra del Golfo, al comentar las imágenes de bombardeos transmitidas como episodios de un videojuego; Guattari consideraba aquella una visión hipnótica a partir de la cual tienes la sensación de estar metido en el espectáculo mismo. Lo que ves despierta tu subjetividad, aunque sea igual para todo el mundo. Me temo que en los museos actuales vivimos esa paradoja; lo que experimentamos como diferencia nos lleva irremediablemente a un proceso de homogeneización.

Claudio Zulián - Con todo, rompería una lanza en favor del museo por el hecho mismo de que, por ejemplo, estamos hoy aquí, en un museo. Pese a esa subjetividad paradójica, los museos son permeables a otros planteamientos y lugares, y los que primero han demostrado capacidad de asimilar las críticas

que se les han lanzado. La relación entre vanguardia y mercado tampoco es ninguna novedad; la primera ha fabricado modelos sensibles, culturales y conductuales que luego se integran en una lógica económica. Aun así, diría que si hay un lugar donde ahora mismo podemos discutir de todo esto, que además será publicado, es aquí. Tal vez como consecuencia de que los frecuento más, los espacios del cine y la televisión se me hacen mucho más duros. Mientras que en el contexto museístico o artístico puedes decir, “yo estoy haciendo esto pero veo tal problema”. Esa reflexión, fuera de aquí, puede acabar socavando lo que tratabas de llevar adelante.

Carla Padró -Y en un aula, a veces las personas con quienes estás trabajando te colocan en situaciones totalmente incómodas, las cuales, por toda una serie de cuestiones estructurales, no se recogen y son invisibles en la investigación. Creo realmente en las relaciones particulares que se establecen entre las personas, y en el cuidado, sobre todo a la hora de reconocer una multiplicidad de posiciones: donde te colocan, te colocas, te recolocan, y a la inversa.

Joan Vila-Puig - Precisamente, lo que delata esta mesa redonda es que nos interesa salvar la educación. Creemos en ella e intentamos que sea un espacio rico, de encuentro, que se llene de posibilidades y permita la apertura de conflictos o imprevistos; en el que no todo esté escrito. La crítica, la crisis, la autocrítica o incluso la autodestrucción, si se quiere, deberían tener su oportunidad con el giro educativo. Y un museo, siendo de arte y creyéndoselo, pues evidentemente debe alojar todo esto.

Imanol Aguirre - Incluso dentro de este espacio común del museo y la educación, lo decisivo está en el segundo término. Si la educación se corresponde con un servicio, desde un horizonte empresarial, ciertamente se producirán las subjetividades homogeneizadas que menciona Carles. Que haya arte y educación no garantiza ninguna transformación, ni interacciones más íntimas y personalizadas. La clave para que estas se den es una perspectiva educativa. Hemos de preocuparnos de averiguar cómo interactuamos, desde dónde y para qué. Es ahí donde nos la jugamos.

Reseñas biográficas

Imanol Aguirre

Maestro y profesor de educación artística en la Universidad Pública de Navarra.

Manuel Asensi Pérez

Catedrático de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada de la Facultad de Filología de la Universidad de Valencia y profesor visitante en diferentes universidades de Estados Unidos.

José Ignacio Benito Climent

Profesor y traductor de Filosofía y Psicoanálisis. Estudió en la Universidad París VIII y se especializó en Estética y Política con René Schérer y Alain Brossat. Actualmente va a leer su tesis doctoral, dirigida por Manuel Asensi Pérez, sobre performance, género, posmodernismo y psicoanálisis.

Antonio Collados Alcaide

Escultor. Investigador y profesor asociado en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada. Co-fundador de Aulabierta y de otras iniciativas independientes en la ciudad de Granada como TRN-Laboratorio artístico transfronterizo. Coordina junto a Javier Rodrigo el proyecto *Transductores*. [<http://transductores.net>]

Cristina Cuevas-Wolf

Investigadora, ha sido profesora visitante de la Universidad de California en San Diego y en Davis, y obtenido becas DAAD y Fulbright. Actualmente trabaja en el departamento de colecciones y programas públicos de The Wende Museum en Culver City, California.

Francisco Fernández Buey

Catedrático de Filosofía Política del Departamento de Humanidades de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona).

Amador Fernández-Savater

Coeditor de Acuarela Libros y colaborador del diario *Público*. Participa en "Una línea sobre el mar", un programa de radio dedicado a la filosofía de garaje. [<http://acuarela.libros.blogspot.com>; <http://blogs.publico.es/fueradelugar>; <http://www.unalinasobreelmar.net>]

David González Romero

Crítico literario y editor, actualmente dirige la editorial Berenice. [<http://www.editorialberenice.com>]

Carles Guerra

Director de La Virreina Centre de la Imatge, Barcelona. Su carrera profesional se ha desarrollado en el ámbito del comisariado de exposiciones, la crítica de arte, la docencia y la producción visual.

José Luis Gutiérrez Molina

Historiador, investigador del grupo Historia Actual de la Universidad de Cádiz. Autor de diversas publicaciones sobre la historia económica y social española contemporánea.

Fernando Hernández

Profesor de la sección de Pedagogías Culturales en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

Fatna Lazcano Leyva

Filóloga clásica, editora y estudiante de posgrado en historia del arte.

Manuel Ledesma Reyes

Profesor del Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de La Laguna.

Eneritz López Martínez

Investigadora sobre educación artística en museos, su práctica profesional actual se centra en el diseño, gestión e implementación de proyectos pedagógicos en instituciones culturales.

Javier Marrero Acosta

Profesor del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna.

Jordi Mir García

Historiador y profesor en el Departamento de Humanidades de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona).

Antonio Orihuela

Escritor, investigador y arqueólogo del presente, que ha paseado su ignorancia y su pasión por medio mundo sin haber obtenido nada.

Carla Padró

Profesora titular de la Unidad de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Sus líneas de investigación son las museologías críticas en la educación artística y los estudios posfeministas en la docencia y en la educación artística.

Montserrat Rifà Valls

Profesora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad Autónoma de Barcelona y miembro del grupo de investigación consolidado "Subjetividad y entornos educativos contemporáneos – ESBIRNA"

Lorena Rivera Anaya

Filóloga clásica, correctora de estilo, paleógrafa y docente de latín.

Javier Rodrigo Montero

Investigador y educador de arte, coordinador de jornadas y proyectos relacionados con la educación artística, las pedagogías colectivas y las prácticas colaborativas en contextos diversos: museos, entidades sociales o escuelas. Coordina junto a Antonio Collados el proyecto *Transductores*.
[<http://transductores.net>]

Arturo/Fito Rodríguez Bornaetxea

Artista, ha colaborado en colectivos como SEAC, Fundación Rodríguez o Asamblea Amarika. Actualmente es profesor en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco.

Aida Sánchez de Serdio Martín

Profesora de la facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Sus campos de interés e investigación son la pedagogía cultural, los proyectos artísticos colaborativos y las políticas culturales.

Nicolás Sesma Landrín

Investigador posdoctoral en la Universidad de Columbia (NY, Estados Unidos), doctor en Historia y Civilización por el Instituto Universitario Europeo de Florencia.

Claudio Zulián

Realizador de cine, artista, músico, escritor, productor, autor de una obra multiforme sensible a lo social y político. Es Premio Nacional de Cine de Catalunya y Premio Ciudad de Barcelona.

Sitesize (Elvira Pujol y Joan Vila-Puig)

Plataforma de proyectos colaborativos fundada en 2002 para desarrollar trabajos específicos de creación y mediación cultural en contextos metropolitanos. Sus ámbitos de interés se centran en las prácticas de producción cultural autónoma y la investigación de nuevas geografías territoriales y paisajísticas. [<http://sitesize.net>]

Arteleku-Diputación
Foral de Gipuzkoa

DIPUTADO GENERAL
Markel Olano Arrese

DIPUTADA DE CULTURA Y EUSKERA
María Jesús Aranburu Orbegozo

DIRECTOR GENERAL DE DIFUSIÓN Y
PROMOCIÓN CULTURAL
Haritz Solupe Urresti

JEFA DEL SERVICIO DE ARTES
VISUALES ARTELEKU
Ana Salaverri Monfort

Administración

TÉCNICO DE GESTIÓN ECONÓMICA
Javier Sánchez Payo

ADMINISTRATIVA
Lander Fraile

Producción

Natalia Barbería Santamaría
Maitane Otaegi Rekalde

Mantenimiento

José Ramón Olasagasti Ingidua

Centro de Documentación de Arteleku

RESPONSABLES DE LA REVISTA ZEHAR
Maider Zilbeti Perez
Xabier Gantzarain

BIBLIOTECARIOS-DOCUMENTALISTAS
Goretti Arrillaga Aldalur
Mikel Alberdi Sagardia
Iratxe Celaya Eraunzetamurgil

Diputación de
Granada

PRESIDENTE
Antonio Martínez Caler

VICEPRESIDENTE 2º, DIPUTADO
DELEGADO DEL ÁREA DE CULTURA,
JUVENTUD Y COOPERACIÓN LOCAL
Julio M. Bernardo Castro

DIPUTADA DELEGADA DE CULTURA Y
JUVENTUD
Mª Asunción Pérez Cotarelo

Centro José Guerrero

COORDINADOR
Francisco Baena

COMISIÓN PARITARIA
Juana Mª Rodríguez Masa
Mª Asunción Pérez Cotarelo
Jorge López López
Pep Aubert
Tony Guerrero
José Miguel Escribano, Secretario de la
Diputación de Granada

COORDINADORA DE EXPOSICIONES
Raquel López Muñoz

DIFUSIÓN
Pablo Ruiz Luque

WEB-BLOG
Raquel López
FAAQ

ADMINISTRACIÓN
Ana Gallardo
Rosa Veites

ATENCIÓN AL PÚBLICO
María J. López
Cristóbal Carmona
Mª Carmen Moya

Consorcio del Museu
d'Art Contemporani de
Barcelona

Consejo General

PRESIDENTE
Artur Mas i Gabarró

VICEPRESIDENTE PRIMERO
Jordi Hereu i Boher

VICEPRESIDENTA SEGUNDA
Mercedes del Palacio Tascón

VICEPRESIDENTE TERCERO
Leopoldo Rodés Castañé*

VOCALES

GENERALITAT DE CATALUNYA
Ferran Mascarell i Canalda
Francesc Xavier Solà i Cabanes*
Fèlix Riera Prado*
Claret Serrahima de Riba
Pilar Parcerisas i Colomer*
Vicenç Villatoro i Lamolla *

AYUNTAMIENTO DE BARCELONA
Jordi Portabella i Calvete
Ramon Nicolau i Nos*
Jordi Martí i Grau*
Marta Clari i Padrós*
Isabel Balliu i Badia
Fernando Sans Rivière

FUNDACIÓ MUSEU D'ART CONTEMPORANI
DE BARCELONA
Javier Godó Muntañola, Conde de Godó
Lola Mitjans de Vilarasau*
Elena Calderón de Oya
Jordi Soley i Mas*

MINISTERIO DE CULTURA
Ángeles Albert de León
Enrique Varela Agüi*

INTERVENTORA
Gemma Font i Arnedo*

SECRETARIA
Montserrat Oriol i Bellot*

*Miembros de la Comisión Delegada

AMIGOS PROTECTORES DEL MACBA
Marisa Díez de la Fuente
Carlos Durán
Luisa Ortínez

**Museu d'Art
Contemporani de
Barcelona**

DIRECTOR

Bartomeu Mari Ribas

COMISIÓ ASESORA

Chris Dercon
Suzanne Ghez
Ivo Mesquita
Joana Mytkowska
Vicent Todolí

GERENTE

Joan Abellà Barril

SECRETARIA DE DIRECCIÓ

Núria Hernández

SECRETARIA DE GERENCIA

Arantxa Badosa

Exposiciones temporales y colección

**RESPONSABLE DE LA COLECCIÓN,
CONSERVADORA**
Antònia M. Perelló

CONSERVADORA ASOCIADA
Chus Martínez

CONSERVADORAS DE EXPOSICIONES
Teresa Grandas
Soledad Gutiérrez

RESPONSABLE DE PRODUCCIÓ
Anna Borrell

ADJUNTA DE PRODUCCIÓ
Lourdes Rubio

COORDINADORA DE LA COLECCIÓ
Ainhoa González

ADMINISTRATIVA DE LA COLECCIÓ
Anna Rodríguez

**COORDINADORAS DE EXPOSICIONES
TEMPORALES**
Cristina Bonet
Anna Cerdà
Hiuwai Chu
Aída Roger de la Peña

ADMINISTRATIVAS DE EXPOSICIONES
Susan Anderson
Berta Cervantes
Meritxell Colina

RESPONSABLE DE REGISTRO
Ariadna Robert i Casasayas

COORDINADORES DE REGISTRO
Denis Iriarte
Patrícia Quesada

ADMINISTRATIVA DE REGISTRO
Eva López

**RESPONSABLE DE CONSERVACIÓN
Y RESTAURACIÓN**
Silvia Noguera

CONSERVADOR-RESTAURADOR
Xavier Rossell

ADMINISTRATIVO DE RESTAURACIÓN
David Malgà

TÉCNICOS DE AUDIOVISUALES
Miquel Giner
Jordi Martínez

Programas públicos

**COORDINADORAS DE PROGRAMAS
PÚBLICOS**
Yolanda Nicolás
Myriam Rubio

**RESPONSABLE DE PROGRAMAS
EDUCATIVOS**
Antònia M. Cerdà

TÉCNICAS DE PROGRAMAS EDUCATIVOS
Yolanda Jolis
Ariadna Miquel

**ADMINISTRATIVOS DE PROGRAMAS
PÚBLICOS**
Marta Velázquez
David Malgà

Centro de estudios y documentación

RESPONSABLE
Mela Dávila

RESPONSABLE DE BIBLIOTECA
Marta Vega

BIBLIOTECARIAS
Ramona Casas
Iraïs Martí

ADMINISTRATIVAS DE BIBLIOTECA
Andrea Ferraris
Noemí Mases
Sònia Monegal
Ariadna Pons

RESPONSABLE DE ARCHIVO
Pamela Sepúlveda

TÉCNICA DE ARCHIVO
Maite Muñoz

Publicaciones

RESPONSABLE
Clara Plasencia

COORDINADORAS EDITORIALES
Ester Capdevila
Clàudia Faus
Ana Jiménez Jorquera
Idioia Villanueva

**COORDINADORA DE DOCUMENTACIÓN
GRÁFICA**
Gemma Planell

**ADMINISTRATIVA DE DOCUMENTACIÓN
GRÁFICA**
Lorena Martín

**RESPONSABLE DE LA WEB
Y PUBLICACIONES DIGITALES**
Sònia López

**TÉCNICA DE LA WEB Y PUBLICACIONES
DIGITALES**
Anna Ramos

ADMINISTRATIVA
Judith Menéndez

Comunicación y marketing

RESPONSABLE
Déborah Pugh

**COORDINADORA DE PÚBLICOS
Y COMUNICACIÓN**
M. Teresa Lleal

**COORDINADORA DE RECURSOS
EXTERNOS SÉNIOR**
Gemma Romaguera

**COORDINADORA DE RECURSOS
EXTERNOS JÚNIOR**
Beatriz Escudero

**COORDINADORA GRÁFICA
Y DE PRODUCCIÓ**
Elisabet Surís

ADMINISTRATIVA
Cristina Mercadé

Prensa y protocolo

RESPONSABLE
Inés Martínez

ADMINISTRATIVA
Mireia Collado

AUXILIAR ADMINISTRATIVA
Victòria Cortés

Gestión de recursos

RESPONSABLE
Imma López Villanueva

RESPONSABLE DE CONTABILIDAD
Montserrat Senra

CONTROLLERS JÚNIOR
Alba Canal
Aitor Matías

ADMINISTRATIVA
Belén Rubio
COORDINADOR DE CONTRATACIÓN
PÚBLICA E IMPUESTOS
David Salvat

RESPONSABLE DE GESTIÓN
ADMINISTRATIVA
Mireia Calmell
Natàlia Serrano

ADMINISTRATIVO
Jordi Rodríguez

RESPONSABLE DE RECURSOS HUMANOS
Carme Espinosa

ADMINISTRATIVA
Angie Acebo
Tina Perarnau

RECEPCIONISTA-TELEFONISTA
Ermina Rodríguez

RESPONSABLE DE INFORMÁTICA
Y TELECOMUNICACIONES
Antoni Lucea

AYUDANTE DE INFORMÁTICA
Santi Martínez

Arquitectura y servicios generales

RESPONSABLE
Isabel Bachs

COORDINADORAS DE PROYECTOS DE
ESPACIOS
Eva Font
Núria Guarro

ADMINISTRATIVA DE ARQUITECTURA
Elena Llemphén

RESPONSABLE DE SERVICIOS GENERALES
Alberto Santos

ADMINISTRATIVA DE SERVICIOS
GENERALES
M. Carmen Bueno

AUXILIAR DE SERVICIOS GENERALES
Alberto Parras

Ministerio de Cultura

MINISTRA
Ángeles González-Sinde

MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE
REINA SOFÍA

DIRECTOR
Manuel J. Borja-Villel

SUBDIRECTORA DE CONSERVACIÓN,
INVESTIGACIÓN Y DIFUSIÓN
Lynne Cooke

SUBDIRECTOR GENERAL GERENTE
Michaux Miranda

Gabinete Dirección

Jefa de Gabinete
Nicola Wohlfarth

JEFA DE PRENSA
Concha Iglesias

JEFA DE PROTOCOLO
Carmen Alarcón

Exposiciones

JEFA DE EXPOSICIONES
Teresa Velázquez

COORDINADORA GENERAL DE
EXPOSICIONES
Belén Díaz de Rábago

Colecciones

JEFA DEL ÁREA DE COLECCIONES
Rosario Peiró

COORDINADORA GENERAL DE
COLECCIONES
Paula Ramírez

JEFE DE RESTAURACIÓN
Jorge García

JEFA DE REGISTRO DE OBRAS
Carmen Sánchez

Actividades Editoriales

JEFA DE ACTIVIDADES EDITORIALES
María Luisa Blanco

Actividades Públicas

DIRECTORA DE ACTIVIDADES PÚBLICAS
Berta Sureda

COORDINADORA GENERAL DE
ACTIVIDADES PÚBLICAS Y DIFUSIÓN
Marta García Haro

JEFE DE PROGRAMAS CULTURALES
Jesús Carrillo

JEFE DE ACTIVIDADES CULTURALES
Chema González

JEFA DEL PROGRAMA AUDIOVISUALES
Berta Sichel

JEFA DEL SERVICIO DE BIBLIOTECA
Y CENTRO DE DOCUMENTACIÓN
Carmen López del Piñero

JEFA DE EDUCACIÓN
Olga Ovejero

Subdirección General Gerencia

SUBDIRECTORA GENERAL ADJUNTA
A GERENCIA
Fátima Morales

CONSEJERA TÉCNICA
Mercedes Roldán

JEFA UNIDAD DE APOYO DE GERENCIA
Marta Santamaría

JEFA DEL ÁREA ECONÓMICA
Beatriz Martín de la Peña

JEFE DEL ÁREA DE RECURSOS HUMANOS
Santiago Santillán

JEFE DEL ÁREA DE ARQUITECTURA,
INSTALACIONES Y SERVICIOS GENERALES
Ramón Caso

JEFA DE ARQUITECTURA
Pilar Moya

JEFE DEL ÁREA DE PATRIMONIO
Luis López Torrubias

JEFE DEL SERVICIO DE SEGURIDAD
Pablo Jiménez

Real Patronato del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

PRESIDENTE

Guillermo de la Dehesa

VICEPRESIDENTE

Carlos Solchaga Catalán

VOCALES

Ángeles Albert

Plácido Arango Arias

Manuel Borja-Villel

José Capa Eiriz

Eugenio Carmona Mato

Fernando Castro Borrego

Fernando Castro Flórez

Lynne Cooke

Miguel Ángel Cortés Martín

María de Corral López-Dóriga

Javier Maderuelo Raso

Michaux Miranda Paniagua

Carlos Ocaña Pérez de Tudela

Mercedes-Elvira del Palacio Tascón

Claude Ruiz Picasso

Francisco Serrano Martínez

José Joaquín de Ysasi-Ysasmendi Adaro

Universidad Internacional de Andalucía

RECTOR

Juan Manuel Suárez Japón

VICERRECTORA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y PARTICIPACIÓN

M^a del Rosario García-Doncel Hernández

DIRECTOR DEL SECRETARIADO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y PARTICIPACIÓN

M^a Elena López Torres

Área de Acción Cultural y Participación Social

DIRECTORA

Isabel Ojeda Cruz

TÉCNICOS DE ACTIVIDADES CULTURALES

Antonio Flores Fernández

Rosario Pérez del Amo

Equipo de dirección y contenidos de UNIA arteypensamiento

Nuria Enguita Mayo

Santiago Eraso

Pedro G. Romero

Yolanda Romero

Mar Villaespesa

Equipo de gestión, producción y coordinación de UNIA arteypensamiento

BNV Producciones

Edición y gestión de la web de UNIA arteypensamiento

Alejandro del Pino Velasco

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a todos los autores y responsables de los documentos aquí publicados, así como a Jo Labanyi, la Fundación Ramón y Katia Acín y el Pavelló de la República (Universitat de Barcelona).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Ana Salaverria Monfort (Arteleku)
Yolanda Romero (Centro José Guerrero)
Bartomeu Mari, Clara Plasencia (Museu d'Art Contemporani de Barcelona)
Manuel J. Borja-Villiel, Jesús Carrillo (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía)
Equipo de contenidos de UNIA arteypensamiento (Universidad Internacional de Andalucía)

EDITORES INVITADOS

Maidier Zilbeti Pérez (Arteleku)
Javier Rodrigo Montero y Aida Sánchez de Serdio Martín (Centro José Guerrero)
Manuel Asensi Pérez (MACBA)
Jesús Carrillo (MNCARS)
Pedro G. Romero (UNIA arteypensamiento)

COORDINACIÓN EDITORIAL

BNV Producciones

DISEÑO GRÁFICO DE LA COLECCIÓN

Edicions de l'Eixample

MAQUETACIÓN

Manolo García

TRADUCCIÓN

Josephine Watson (pp. 118-127)

TRANSCRIPCIÓN MESA REDONDA

Xabier Gantzarain

EDICIÓN MESA REDONDA

Aurelio Castro Valera
Carles Guerra

CORRECCIÓN

Tomás Caballero Roldán (pp.18-28)
Milhojas servicios editoriales

IMPRESIÓN

Gráficas Alhambra

D.L.: GR-2150/2011

ISBN: 978-84-92505-50-0

DISTRIBUCIÓN

Actar BirkhäuserD
Roca i Batlle, 2
E. 08023 Barcelona-Basel-New York
T. +34 93 4174993
F. +34 93 4186707
www.actarbirkhauser-d.com

© de esta edición:

Arteleku – Diputación Foral de Gipuzkoa,
Centro José Guerrero – Diputación de Granada, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y Universidad Internacional de Andalucía – UNIA arteypensamiento 2011

© de los textos: sus autores

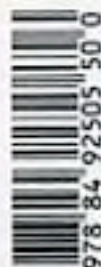
© de las reproducciones: sus autores y Raúl Cancio (p. 47), Gemma Planell/MACBA (p.275)

Se han hecho todas las gestiones posibles para identificar a los propietarios de los derechos de autor. Cualquier error u omisión accidental, que tendrá que ser notificado por escrito al editor, será corregido en versiones posteriores.

Esta publicación y sus contenidos, incluyendo los textos y las imágenes, aparece bajo la protección, los términos y las condiciones de la licencia Creative Commons "Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas 3.0 España". Por lo tanto se permite la copia en cualquier formato, mecánico o digital, siempre y cuando no esté destinada a usos comerciales, no se modifique el contenido de los textos, se respete su autoría y se mantenga esta nota. Cualquier uso que no sea el descrito en la licencia antes mencionada requiere la aprobación expresa de los autores y de los editores.



ROMILK LARIN



Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español

Respondiendo a una voluntad pedagógica que *Desacuerdos* reconoce tanto en sus fundamentos programáticos como en los episodios que viene documentando desde 2003, el presente número aborda el binomio educación-arte, situado en la base de la noción moderna de lo estético y en el nudo que lo ata indisolublemente con lo político. Partiendo del llamado "giro educativo" invocado por la práctica artística, curatorial e institucional, donde se dan cita todas las contradicciones del sistema del arte contemporáneo, se plantea una intervención que recupera los términos en que se produjo esta discusión y señala la potencia emancipadora de aquellos debates, ayudándonos a reconocer ese mismo impulso en algunas propuestas recientes y a denunciar otras apropiaciones oportunistas.



arteleku

El Ministerio de Cultura

MAC BA

Ministerio de Cultura

MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA

Ministerio de Cultura

Ministerio de Cultura

Ministerio de Cultura

un A