
POR UNA AUTONOMÍA RESPONSABLE: HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL SENTIDO COMÚN

Jordi Garcia Farrero
Universitat de Barcelona
jgarciaf@ub.edu

Conrad Vilanou Torrano
Universitat de Barcelona
cvilanou@ub.edu

Resumen

En esta comunicación se presenta una aproximación histórico-genética a la cuestión de la autonomía individual partiendo de la tensión entre las posiciones autoritarias y las demandas de libertad que se han dado en la pedagogía contemporánea. Si en un principio se optó por la defensa de la autonomía moral, que incidió sobre la Escuela Nueva, bajo la influencia freudiana surgieron nuevas perspectivas educativas que reivindicaban la libertad del alumno, actitudes que se agudizaron después de la Segunda Guerra Mundial. Por esta vía, se generaron situaciones de signo libertario que se acentuaron todavía más después del fin de la Guerra Fría (1989) y la consolidación de la postmodernidad. A manera de síntesis, se postula la viabilidad de una pedagogía del sentido común que puede equipararse a un cierto tacto o mesura, esto es, una disposición para actuar en cada momento según una prudencia que recuerda la *fronesis* clásica. Se defiende, pues, una autonomía responsable que no sólo afecta al individuo considerado particularmente, sino que ofrece también una posición en la línea de Hannah Arendt.

Palabras clave: autonomía; pedagogía; sentido común; prudencia; historia de la educación, Hannah Arendt.

FOR RESPONSIBLE AUTONOMY: TOWARDS COMMON SENSE PEDAGOGY

Abstract

This piece of work offers a historic-genetic approach to the question of individual autonomy based on the tension between authoritarian positions and the demands for freedom that have occurred in contemporary pedagogy. If initially, the defense of moral autonomy, which influenced the New School, was chosen, under Freudian influence, new educational perspectives arose that vindicated freedom of the student, attitudes which became more acute after the Second World War. In this way, situations of a libertarian nature were created that were even more accentuated after the end of the Cold War (1989) and the consolidation of post-modernity. As a synthesis, the feasibility of a pedagogy based on common sense is postulated that can be put on a level with a certain degree of tact or measure, that is to say, a willingness to act at all times in keeping with a prudence that brings to mind classic *phronesis*. It thus defends responsible autonomy that not only affects the individual in particular, but that also offers a position along the lines of Hannah Arendt.

Keywords: autonomy; pedagogy; common sense; prudence; history of education, Hannah Arendt.

No hay duda de que la Pedagogía –como hija directa de la Ilustración– ha constituido un gran proyecto moderno. De hecho, fueron los sueños de los ilustrados –con Kant a la cabeza– los que precipitaron la aparición de la ciencia pedagógica, una disciplina emergente que al apelar a la ética buscaba sacar al individuo de su minoría de edad. Naturalmente, los vientos neohumanistas a favor de la educación del género humano, heredados de la filosofía de la historia de Lessing y que soplaron en Europa entre 1780 y 1830, alimentaron estas esperanzas desencadenadas, desde un punto de vista moral, por la autonomía kantiana. La gran figura de Goethe, con su idea de metamorfosis, representa como nadie este ideal neohumanista del hombre formado a sí mismo, del hombre culto, que revive la fuerza de los clásicos confiriéndoles un nuevo perfil gracias al cultivo de las artes y de las ciencias, en un todo enciclopédico e integral que reúne las potencialidades del ser humano. Al fin y a la postre, alguien como Goethe –que pasó del mundo fenoménico (*Werther*), a simbolizar la cultura burguesa (*Meister*) para buscar, finalmente, la inmortalidad (*Fausto*)– ilustra mejor que nadie el ideal de autonomía que es propio de quien ha alcanzado –según el mandato pindárico que exige a cada uno ser el que es– la auténtica mayoría de edad.

En esta dirección, el tránsito del Antiguo Régimen aristocrático –con su carga heterónoma propia de una etapa de «minoría de edad»– al Nuevo Régimen liberal exigía una revolución copernicana en lo que se refiere a la educación de las conciencias, en un contexto político y social que no era extraño tampoco a las revoluciones políticas y sociales, ya se trate de la independencia americana (1776) o de la revolución Francesa (1789). En última instancia, se pretendía romper la dinámica heterónoma de una sociedad teocéntrica en que los valores pedagógicos dependían de la religión, tal como formuló Lessing en *La educación del género humano* (1780) al demandar el paso de la educación del temor del Antiguo Testamento (una auténtica minoría de edad) a la madurez de la edad del espíritu dominada por un sentido radicalmente humanista que coincide con la voluntad kantiana de alcanzar la mayoría de edad.

Ahora bien, si miramos las cosas con atención vemos cómo la instrucción –no confundir con la ciencia pedagógica que surgió en Alemania de la mano de Herbart– no fue receptiva a estos cambios de mentalidad que si bien cuajaron en el nivel teórico –es decir, en las ideas y discursos pedagógicos– no triunfaron en una sociedad que en diferentes países seguía una estructura clasista y aristocrática, más cercana a la sociedad del Antiguo Régimen que a los principios liberales que, en consonancia con el trilema de la Revolución Francesa, se aplicaron, en el campo educativo, muy

tardíamente.

En realidad, el siglo XIX –después de las campañas napoleónicas– se inició con una vuelta al *statu quo* anterior, gracias a los acuerdos pactados en el Congreso de Viena (1815). Allí las potencias de la época –esto es, los grandes imperios– decidieron la restauración de los principios anteriores a los conatos revolucionarios surgidos de la Ilustración y que emergieron de nuevo en diferentes momentos del siglo XIX, por ejemplo, en 1820, 1830, 1848 y 1871. En aquella Europa decimonónica los grandes imperios –inglés, prusiano, austro-húngaro, zarista, sin olvidar Francia– se convirtieron en unas fuerzas hegemónicas que impusieron una serie de principios –autoritarismo, militarismo, puritanismo, etc.– que poco tenían que ver con la autonomía kantiana, ya que no surgían de la conciencia individual sino de una dinámica histórica que manifestaba un miedo atroz a todo cuanto significase cambio o revolución. No en balde, en más de una ocasión se ha dicho que el imperativo categórico kantiano emergió en un contexto en que el ámbito público quedaba circunscrito al dictado imperial prusiano, limitándose por consiguiente la autonomía kantiana a la esfera individual. De la misma manera que la ley de Newton gobernaba el mundo físico, el dictado del emperador –Federico el Grande Prusia, por ejemplo– ejercía el control sobre sus súbditos de una manera omnímoda.

Sólo a partir de comienzos del siglo XX –el siglo de los niños al decir de Ellen Key– la educación empezó a ser sensible a los principios de espontaneidad, libertad y autonomía que serían observados y divulgados por el movimiento de la Escuela Nueva. Aunque es verdad que en el siglo XIX se dieron cambios importantes en el terreno pedagógico como las novedades introducidas por Thomas Arnold en la educación secundaria inglesa, causa remota para algunos del movimiento de renovación pedagógica, esta reforma educativa únicamente se impuso después de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) cuando entró en crisis el modo de vida considerado como victoriano (Gay, 2002, p. 242). En realidad, esta etapa histórica se inició en 1837 con la llegada al trono de la reina Victoria y se extiende –en un sentido amplio– hasta bien entrado el siglo XX. De hecho, el largo reinado de la reina Victoria (1837-1901) se puede extender también al período que va del fracaso militar británico en la guerra de los *bóers* (1899-1902) hasta el inicio de la Primera Guerra Mundial (1914-1918). De esta manera, las etapas de la reina Victoria (1837-1901) y Eduardo VII (1901-1910) pueden entenderse como una continuidad que se alarga hasta la Primera Guerra Mundial que significó una quiebra definitiva: nada fue igual después de 1918.

Tanto es así que el periodo victoriano –considerado para muchos una época gloriosa e intocable– no fue objeto de crítica hasta la fecha de 1918, cuando apareció el libro de Lytton Strachey *Victorians eminentes* en que repasaba la trayectoria de los cardenales Manning y Newman, del pedagogo Thomas Arnold, de la enfermera Florence Nightingale y del general Gordon. Dámaso López García, en el prólogo a la versión española del libro de Strachey sobre aquellos victorians eminentes, recoge la opinión de Leonard Wolf que, en su biografía, escribió lo siguiente: «La guerra, que pulverizó la cohesión de los valores victorians y abrió fisuras irreparables en la frívola sociedad eduardiana, tuvo el efecto de acelerar y alterar el cambio violento e inevitable de hábitos y tradiciones» (Strachey, 1998, p. 18).

Bien mirado, y de acuerdo con los planteamientos de Gay que se basó en los diarios de Arthur Schnitzler –hoy felizmente ya traducidos al castellano–, este estilo «victoriano» surgido en Inglaterra se puede aplicar a los diferentes imperios (inglés, alemán, austriaco, etc.) que en el siglo XIX estaban consolidados. No es extraño, además, encontrar paralelismos entre la emperatriz María Teresa de Austria, que actuó conforme a los principios de la Ilustración entre 1740 y 1780, con la reina Victoria de Inglaterra. De ahí, pues, que resulte hasta cierto punto lógico que Gay haya aplicado –forzando un poco las cosas– la categoría de «victoriana» a la ciudad de Viena, donde el mundo de ayer se fracturó después de una profunda crisis que se dio durante los años de entre siglos, es decir, en el tránsito del XIX al XX, cuando el movimiento de la *Secesión (Sezession)* adquiría carta de naturaleza.

El testimonio que aporta Arthur Schnitzler resulta útil para ilustrar la dinámica que se estableció entre el mundo de ayer, el que corresponde a la mentalidad victoriana, y el mundo de hoy, el que pertenece a una juventud que –al margen de la herencia de la tradición– luchó en el siglo XX por conseguir su mayoría de edad, esto es, su propia autonomía que en ocasiones ha adquirido connotaciones libertarias. Sea como fuere, el contraste entre ambos mundos –el de ayer y el de hoy– es más que significativo. Aquellos que fueron educados en los principios de la mentalidad victoriana –una expresión que no se limita, insistimos de nuevo en ello, al ámbito inglés– tuvieron que hacer frente a un mundo nuevo, que emergía cual ave Fénix entre las cenizas del mundo de ayer, que quedó hecho añicos después de la Primera Guerra Mundial. El mundo de ayer confería una seguridad y una estabilidad que dependía de una concepción del mundo, de una cosmovisión

que se aceptó –a pesar de las sospechas de muchos, no sólo de los filósofos– como algo tangible, real y permanente. «En aquella época –Schnitzler se refiere a las últimas décadas del siglo XIX, cuando el mundo de ayer gozaba de plena vigencia– se creía saber qué era lo verdadero, bueno y bello, y ahí estaba la vida, en su magnífica sencillez» (Schnitzler, 2004, p. 381). Pero las cosas no eran así de simples, porque liquidado el tiempo de las seguridades de la época victoriana había que aprender a vivir –como hizo la juventud del siglo XX– por sí misma, al margen de convenciones y tradiciones.

Mundo de ayer y mentalidad victoriana

De entrada, conviene señalar que los tónicos pedagógicos de signo autoritario, propios de la sociedad del Antiguo Régimen, perduraron durante el siglo XIX consolidándose la mentalidad victoriana. De hecho, la fenomenología de aquel mundo de ayer se caracteriza –si hacemos caso a las memorias de Arthur Schnitzler, G. K. Chesterton, Wilhelm Reich y Zweig, sin orillar a Friderike Marie von Winternitz, la primera esposa de Stefan Zweig– por su voluntad de mantener y consolidar una seguridad que, finalmente, se convirtió en una especie de espejismo, lleno de tensiones que alentó la crisis de la modernidad que germinaba en su propio interior.

De ahí que Chesterton –nacido en 1874– conociese directamente las contradicciones de aquella sociedad victoriana en la que la aristocracia constituía –tal como confirmaba la venta de títulos nobiliarios, aspecto que él denunció abiertamente– un asunto de interés. En cualquier caso, la clase media encabezada por una floreciente burguesía buscaba la tranquilidad tanto en la familia como en los negocios de modo que el «monstruo más amenazador para la moral estaba etiquetado con el título de aventurero». Wilhelm Reich reconoce en su autobiografía que su padre –cuyo ideal era el káiser alemán– le instaba a conseguir puestos de honor (Reich, 1990, p. 54). Al fin de cuentas, la moral victoriana –que no quería saber nada de riesgos– coincidió, salvo algún que otro sobresalto bursátil, con un período de desarrollo económico gracias a una etapa de crecimiento industrial y comercial sobre la base de la explotación colonial. Con todo, el rasgo más relevante de aquella época victoriana fue el puritanismo que Chesterton definió como «una parálisis que se petrifica en estoicismo cuando pierde el elemento religioso» (Chesterton, 2003, p. 361).

De la lectura de la autobiografía de Chesterton se desprende que la supuesta fortaleza de la moral victoriana era una cosa más aparente que real. La cita que sigue –a pesar de su extensión– no tiende desperdicio.

«Había muchas cosas en la mentalidad victoriana que no me gustan y otras que respeto, pero no había nada en las ideas victorianas que se correspondiera con lo que hoy en día se llama victoriano. Soy lo bastante mayor para recordar la época victoriana y fue casi lo opuesto de lo que hoy se connota con esa palabra. La época tuvo todos los vicios que hoy se llaman virtudes: duda religiosa, desasosiego intelectual, hambrienta credulidad ante todo lo nuevo y una total ausencia de equilibrio. También tenía todas las virtudes que hoy se llaman vicios: un gran sentido de lo romántico, un apasionado deseo de que el amor entre hombre y mujer volviera a ser lo que fue en el Edén y un poderoso sentimiento de la absoluta necesidad de encontrar un significado a la existencia humana. Pero lo que todo el mundo me dice ahora sobre la mentalidad victoriana me parece totalmente falso, como una niebla que simplemente ocultara una vista» (Chesterton, 2003, p. 161-162).

Así pues, y contrariamente a lo que comúnmente se piensa, aquel periodo victoriano –que encontró en la Exposición de Londres de 1851 un magnífico escaparate– representó un mundo de engaño e hipocresía porque «lo victoriano no era en absoluto victoriano». Por tanto, Chesterton no se conformó a vivir bajo las convenciones de aquella época aunque él mismo era consciente que avanzaba «insolente como uno de los últimos victorianos bajo la sombra inquebrantable de la reina Victoria» (Chesterton, 2003, p. 317). Queda claro, pues, que lo victoriano escondía, bajo una apariencia de solidez y firmeza, los gérmenes del nihilismo contemporáneo contra el que siempre Chesterton se rebeló con un inquebrantable optimismo juvenil: sabía reírse de todo, e, incluso, de él mismo.

Por su parte, Stefan Zweig –en sus memorias– recuerda que lo primero que había aprendido en la escuela fue la «Canción del Emperador». Tampoco olvida la reunión de ochenta mil niños escolares de Viena, formados en la espaciosa explanada verde del palacio de Schönbrunn, cantando a coro el himno «Dios guarde al emperador» de Franz Josef Haydn. Haciendo gala de una enseñanza pasiva y memorística, los maestros –aposentados en la tarima como símbolo de su poder– sólo se preocupaban por comprobar cuántos errores había cometido cada alumno en el último ejercicio. Por aquel entonces, los maestros –siguiendo los postulados de aquel mundo de aparentes seguridades– desconfiaban de los niños. Stefan Zweig lo deja bien patente en sus memorias: no había motivo alguno para que los años escolares fuesen agradables, eternizándose una situación de espera paciente e incomprensión que se resumía en la expresión «tú todavía no lo puedes entender», que

era repetidamente citada en casa y en la escuela. Como vemos, en aquel mundo de ayer, las cosas traslucían un ambiente de aparente tranquilidad, que no quería verse afectada por ninguna trasgresión.

En suma, todo estaba dispuesto y ordenado, de modo que las transiciones en la vida personal y social, los pasos de una edad a otra estaban nítidamente definidos y ritualizados, dibujándose un profundo hiato entre la generación de los jóvenes y la de los adultos, un abismo que fue creciendo hasta comportar una ruptura después de la Gran Guerra. Antes de llegar a esta situación, y habida cuenta la desconfianza generalizada hacia la juventud, nadie quería ser joven sino asemejarse a una persona mayor. «Els diaris recomanaven mitjans per a accelerar el creixement de la barba, els metges de vint-i-quatre o vint-i-cinc anys, que acabaven de llicenciar-se, duïen barbes abundants i es posaven ulleres daurades encara que la seva vista no n'hagués de menester, i tot plegat només per a produir en els seus pacients l'efecte d'experiència... tot allò que avui ens sembla una possessió envejable, la frescor, l'arrogància, la temeritat, la curiositat i l'alegria de viure del jovent, era tingut per sospitós en aquella època, la qual només s'interessava per allò que era sòlid» (Zweig, 2001, p. 54).

Insistimos en el hecho que aquel mundo de ayer reclamaba una doble moral, con altas dosis de hipocresía social. La presencia –por ejemplo– del llamado «vicio inglés», es decir, de la proliferación de las prácticas masoquistas en aquella sociedad –que, además, aplicaba en las escuelas y reformatorios correcciones corporales con azotes– confirma la existencia de esta doble moral (Gibson, 1980). En este sentido, Peter Gay afirma en su libro sobre *Schnitzler y su tiempo* que la tesis central de la obra estriba en demostrar que «muchos buenos burgueses victorianos, hombres y mujeres por igual, disfrutaban de los placeres de la mesa y no menos, respetablemente, de los de la cama» (Gay, 2002, p. 47). Arthur Schnitzler –un personaje que siempre triunfó con las mujeres, evitando como pudo el peligro de la sífilis– no tuvo reparo alguno en confesar esta realidad: «Los conquistadores o seductores natos, evidentemente, siempre han sabido cómo triunfar pasando por encima de la moral de un determinado círculo e incluso del espíritu de una época» (Schnitzler, 2004, p. 203). Por su parte, Wilhem Reich –cuya iniciación sexual se produjo a los 12 años– reconoce un gran número de conquistas. En realidad, aquella atmósfera aparentemente puritana escondía un mundo sórdido hasta el punto que algunos concebían las conquistas femeninas como una especie de deporte erótico, a modo de un simple coleccionista. La misma trayectoria de

Arthur Schnitzler –al igual que la de muchas de sus amistades– puede incluirse en este ámbito de una juventud que vivió una existencia alocada, propia de la bohemia, a pesar de las responsabilidades que pronto adquiriría un joven de buena familia.

Se trataba, en última instancia, de un mundo de ficciones, de falsas seguridades que se desprendían de una manera de vivir aparentemente estable pero que llevaba incorporada todos los síntomas de una profunda crisis que, al cabo, marcó el destino de una modernidad que quedó postrada, al concluir la Primera Guerra Mundial, en una precaria situación. No cabe la menor duda de que aquella contienda bélica marcó a la juventud que padeció en carne propia sus funestas consecuencias. En este sentido, Wilhem Reich que llegó a ser oficial detalla algunos de los aspectos estratégicos de aquella contienda ya que, junto a la guerra química, la primera Guerra Mundial trajo la novedad de las trincheras, una verdadera trampa para la juventud movilizada: «Los rusos, durante la guerra con Japón, habían aprendido a protegerse con trincheras, pero los austriacos no. La flor de nuestros soldados cayó en esas primeras semanas de guerra luchando en columnas cerradas bajo el fuego de los rusos atrincherados» (Reich, 1990, p. 66).

Sin forzar demasiado las cosas, podemos añadir que aquella aparente seguridad decimonónica, propia de la época victoriana, a menudo aparece a los ojos de los europeos como una especie de edad de oro, más o menos idealizada, a la cual resulta imposible volver pero sí revivir. En este punto, el éxito de algunos espectáculos –como el conocido Concierto de Año Nuevo que tiene lugar en Viena con sus valeses, polcas y marchas militares– ponen de manifiesto que tenemos nostalgia de un pasado que ya no volverá, pero que hemos idealizado por su gusto y exquisitez social. El hombre actual que vive la desorientación postmoderna experimenta una sensación de nostalgia –palabra que proviene de *nostos* (retorno) y de *algos* (dolor)– y, por ende, una cierta desazón ante un pasado que se ha esfumado definitivamente. El éxito de la retransmisión televisiva del concierto vienés de Año Nuevo –instaurado el año 1939, según parece como manifestación contraria a la anexión (*Anschluss*) de Austria por Alemania– certifica lo que decimos: más que recuerdo y memoria, el hombre europeo –y si se quiere, occidental– siente nostalgia de un mundo periclitado, en el que el ser humano vivía aparentemente feliz y las cosas marchaban con gran lentitud, a pesar de los conflictos de todo tipo en que vivía sumergida aquella sociedad ociosa que bailaba valeses al son de las grandes orquestas y acudía regularmente a la Ópera.

Sin embargo, hoy sabemos que aquel mundo de ayer de suntuosos palacios, lujosos vestidos y usos sociales corteses no era más que una imagen distorsionada de una realidad, dominada por el engaño, la hipocresía y la doble moral. También los sentimientos y las desgracias se habían de contener en aquella sociedad victoriana. «Era habitual en Viena disimular la consternación: nadie se lamentaba más de lo necesario» (Friderike Zweig, 2009, 33). Junto a la exaltación del amor que surgía entre los jóvenes adinerados que frecuentaban bailes y teatros encontramos el burdel y el matrimonio de conveniencia. Ante los peligros de la sífilis, los padres –así lo anota Schnitzler– aconsejaban la abstinencia, cosa que no podía aceptar nuestro autor al preguntarse «qué podía hacer un joven para no entrar en conflicto con las exigencias de la moral, de la sociedad o de la higiene» (Schnitzler, 2004, p. 334). La respuesta es contundente: si la seducción y el adulterio no estaban permitidos, las relaciones con prostitutas y actrices eran arriesgadas. En consecuencia, no quedaba otra salida que la segunda opción. La liberalidad en las relaciones sexuales en el mundo burgués no llegaría, salvo contadas excepciones, hasta después de la Gran Guerra cuando la rebeldía sexual se apoderó de muchos, no sólo de los hombres sino también de las mujeres. Wilhelm Reich anota en su autobiografía que mantenía relaciones con su futura esposa desde antes de casarse –una boda forzosa a la que se opuso pero que finalmente aceptó– porque su novia no tenía intención de adquirir el compromiso de futura esposa.

Bajo la elegancia de los uniformes militares con su código de honor aparecían unos oficiales que se movían por el deseo de conseguir ascensos en su carrera y alcanzar éxito en sus conquistas amorosas. «Pero el estúpido código de honor de los oficiales en la reserva y de los caballeros nos tenía a todos tan confundidos en aquella época» que Schnitzler no deseaba enfrentarse a un tribunal de honor, cosa que sí sucedió cuando satirizó, en su obra *El teniente Gustl* (1901), el duelo, aquella vieja práctica que regulaba las ofensas entre los miembros del estamento castrense. Fue entonces, a comienzos del siglo XX, cuando un tribunal militar dispuso, bajo la acusación de ofender al ejército, la pérdida de su condición de oficial médico en la reserva. Al cabo, el honor militar constituía una de las claves de aquel mundo de ayer que, después de la gran debacle de Primera Guerra Mundial, llegaba a su fin. En cualquier caso, este *ethos* militar perduró durante aquellos cuatro años de contienda bélica, tal como detalla Reich –teniente de infantería– en su autobiografía: «Todo giraba alrededor de estrellas y galones. Soñábamos con llegar a oficiales. Entonces podríamos llevar un largo sable en vez de la bayoneta. Envidiábamos por esta razón hasta al sargento mayor. Quienquiera que llevara sable tenía mucho más éxito que los de infantería, y los de

caballería y los artilleros mucho más que los de una compañía de infantes» (Reich, 1990, p. 71).

Si existía un estamento en que la jerarquía quedaba bien marcada, éste era justamente el militar donde todo –incluso los burdeles– estaba separado entre la oficialidad y la tropa. En su autobiografía Wilhelm Reich da cuenta de la naturaleza de aquel mundo de ayer que empezaba a deshacerse pero que mantenía el viejo estigma del poder, contra el cual se rebeló prontamente la juventud. «En la guerra –se refiere naturalmente a la del 14– no había nada fundamentalmente nuevo: era simplemente poner a prueba la fuerza de la vieja autoridad» (Reich, 1990, p. 72).

Con todo, la majestuosidad de las paradas militares, con sus regimientos de dragones y húsares, acompañados con bandas de música, concitaban la atención de todos, de niños y mayores. Así se recoge en las memorias de Friderike Zweig, que nació en 1882, al recordar sus años de formación. «Mi hermana y yo acompañábamos a nuestra tía al desfile de Año Nuevo en el Schmelz, donde el emperador Francisco José, rodeado de generales de verdes penachos y en presencia del cuerpo diplomático, vestido para la ocasión, pasaba revista a sus tropas. Las bandas militares acometían las marchas Radetzky y Rakoczi a primera hora de la mañana, acompañadas generalmente por un sol espléndido» (Friderike Zweig, 2009, p. 31).

Eros y paideia: la liberación de la juventud

Desde un punto de vista pedagógico, la quiebra de aquel mundo de ayer tiene mucho que ver con el Movimiento de la Juventud (*Jugendbewegung*) que apareció, justamente, a fines del siglo XIX y entre cuyas instancias encontramos los *Wandervögel*, una especie de aves errantes que practicaban una vida nómada al aire libre. Hay que recordar que la vida universitaria alemana estaba presidida por un sinnúmero de asociaciones o ligas de estudiantes que se reunían según su afinidad política o étnica. No ha de extrañar, pues, que esta rica vida asociativa favoreció la aparición del Movimiento de la Juventud, en cuyos inicios se nota la presencia de los vientos vitalistas de Nietzsche. Por su parte, Edith Stein –en el curso de Antropología Pedagógica que profesó en Münster durante el semestre de invierno del curso 1932-33– esbozó el siguiente perfil del joven que pertenecía al Movimiento de la Juventud: «le pertenece un característico modo de vestir y de peinarse, el

desenfado en el trato social, la renuncia a determinados estimulantes, un estilo propio de organizar su tiempo libre y cierta actitud interior hacia la naturaleza y la vida del hombre» (Stein, 1998, p. 255).

En realidad, el Movimiento de la Juventud –que a la larga fue manipulado por el nazismo que lo canalizó hacia las Juventudes Hitlerianas, dirigidas por Baldur von Schirach– pretendía ser una alternativa a una educación excesivamente escolarizada, a la vez que deseaba despertar el espíritu de rebeldía de la juventud que no fue ajena, tampoco, a la irrupción de las ideas freudianas con la exaltación del tema del *eros*, tal como sucede en el caso de la pedagogía de Gustav Wyneken para quien «la juventud no es simplemente una época de preparación, sino que tiene su propio e insustituible valor, su propia belleza y, por tanto, también el derecho a una vida propia, a la posibilidad del desarrollo de su naturaleza especial» (Wyneken, 1926, p. 28).

Podemos añadir que aquellos jóvenes anhelaban una vida de aventuras sin la observancia de los padres ni la estricta disciplina que los maestros aplicaban en las aulas escolares. Por su parte, aquellos jóvenes –embebidos por una especie de mística natural– renunciaban a la vida disoluta que dominaba en las ciudades, optando por un régimen de austeridad sin alcohol ni tabaco. Además, se deseaba poner fin a los convencionalismos de la burguesía y al sedentarismo de la vida urbana, de manera que la imagen del ave errante, del pájaro migratorio, se convirtió en guía y modelo para una juventud que reclamaba mayor autonomía y nuevas experiencias.

Así pues, Wyneken proponía una pedagogía vitalista y activa que se oponía abiertamente a la educación del mundo de ayer. «Actualmente se encuentra la escuela en un estado de anarquía. No se sabe ya lo que debe hacer, no posee ya ninguna idea unitaria. Debe preparar para la vida, debe formar armónicamente a los hombres, debe transmitir los valores espirituales, debe educar ciudadanos, debe hacer cristianos (de las diferentes confesiones). Este caos ha surgido de la secularización de la escuela» (Wyneken, 1926, p. 23). Nos encontramos, pues, ante una alternativa a la escuela tradicional, llegando algunos autores a defender una especie de nihilismo pedagógico por su incapacidad de mejorar la sociedad.

En sus reflexiones sobre los años de aprendizaje en el *Gymnasium*, Arthur Schnitzler registró las

siguientes palabras: «Y es entonces cuando uno realmente se da cuenta del difícil y en cierto sentido irresoluble problema que supone la educación, cuando ha podido experimentar y comprender que los padres y profesores se encuentran frente a un material como predefinido, es más, ya hecho a pesar de su inmadurez» (Schnitzler, 2004, p. 54). Este nihilismo pedagógico –que enfatiza la imposibilidad del acto educativo– también se da en las reflexiones autobiográficas de Wilhelm Reich, que después de remarcar la condición egotista del ser humano expresaba lo siguiente: «*El altruismo es sólo una forma de egotismo, aunque de más valor que la forma de egotismo puramente subjetiva. ¿Puede educarse a la humanidad en esa forma más elevada? ¡No! ¡Educar al hombre es imposible! ¡Toda educación es asunto de transferencia como elemento de eforización!*» (Reich, 1990, p. 175).

Por consiguiente, la juventud –a los ojos de Schnitzler– ya se encuentra predeterminada, de modo que su choque y rebeldía se explica por esta capacidad de ir contra la corriente dominante. Por su lado, Reich viene a decir que la educación es una empresa irrealizable quedando –a lo sumo– la posibilidad de *eforización*, concepto que podemos interpretar como una rememoración del pasado al cual acude la teoría psicoanalítica para retornar a los orígenes. No vamos entrar aquí en disquisiciones antropológicas –el profesor Fullat ha insistido repetidamente en el carácter abierto e inacabado de la antropogénesis humana–, pero no es menos verdad que la juventud –que irrumpió con fuerza después de la Primera Guerra Mundial– se desmarcó de los principios y creencias defendidos por aquellos que habían participado de lo que, siguiendo a Peter Gay, hemos denominado «mentalidad victoriana». En efecto, después de 1919 se constató la irrupción de una nueva categoría social como la juventud que, asumiendo algunos puntos del Movimiento de la Juventud, formuló sus aspiraciones que rompían los lazos tradicionales de acuerdo con el nihilismo pedagógico que acabamos de comentar.

Pero no olvidemos a Gustav Wyneken que, crítico con el sistema escolar imperante, abogó a favor de una reforma en profundidad de la educación incidiendo en la conveniencia de rectificar el sentido del imperativo categórico que no tiene una dimensión individual sino colectiva. Por ello, conviene pasar del yo al nosotros hasta el extremo que, al dar prioridad al todo, su pedagogía asume un sentido metafísico casi religioso. «Pero no en el sentido de aquella antigua religiosidad del menesteroso, de aquella religiosidad pasiva femenina, sino en el de una religiosidad masculina y

activa: que quiere ayudarse a sí mismo. La cual quiere ayudar en su realización al espíritu, y quiere entregarse a él» (Wyneken, 1926, p. 21). A la larga, la pedagogía de Wyneken adquirió una impronta nacionalista a favor de una cultura germánica que provocó el distanciamiento de Walter Benjamin de este movimiento en el que había participado inicialmente.¹

Entre los aspectos que destacan de la pedagogía de las comunidades escolares libres sobresale el valor del *eros* pedagógico, entendido en una línea platónica, a fin de intensificar los vínculos entre los educadores y los alumnos. En esta dirección, Wyneken –que fue acusado de prácticas homosexuales– fue el autor de un libro con un título bien significativo: *Eros* (1921). Además, y de acuerdo con su exaltación de la belleza, la desnudez adquiere en su pedagogía –al igual que sucedía en los gimnasios griegos– un valor aceptado y reconocido. «La desnudez debe no sólo no ser temida, sino siempre que se ofrezca ocasión llegar a ser evidente» (Wyneken, 1926, 96). Por esta vía, la belleza corporal se convirtió en condición de posibilidad de una pedagogía que justifica la coeducación por razones espirituales y no biológicas. Lo que interesa –en último término– es una comunión de los espíritus –de los jóvenes de ambos sexos– que han de converger en la tarea común de cultivar el espíritu, es decir, de fomentar la cultura.

Por tanto, el impulso sexual será sublimado a beneficio de esta concepción pedagógica espiritual que conecta con el culturalismo nacionalista germano: «con la acentuación de lo espiritual en la mujer se empequeñecerá su lado biológico» (Wyneken, 1927, tomo II, p. 84). Así pues, hay que fomentar la unión y fusión de los jóvenes en una única comunidad que favorezca los valores de la camaradería. De aquí, también, la importancia del *eros* pedagógico que deja en segundo término la atracción sexual que se convierte en un motor de espiritualización: «El eros es la gran experiencia básica del espíritu, la experiencia de una ampliación y acrecentamiento infinitos del servicio vital, que aquel que ha gustado de él alguna vez, aun cuando sea en sueño, no puede ni quiere prescindir. La experiencia de tal embriaguez llega a ser la medida para el valor de la vida en general» (Wyneken, 1927, tom II, p. 124). En resumidas cuentas, el *eros* es el resorte para poder alcanzar los valores más sublimes: «todos los bienes espirituales superiores han sido concedidos a la humanidad por el camino de la cultura del éxtasis, del entusiasmo» (Wyneken, 1927, tomo II, p. 125).

¹ Walter Benjamin –que fue discípulo de Wyneken con quien rompió al estallar la Primera Guerra Mundial– participó en el Movimiento de la Juventud del cual se distanció por su orientación nacionalista y beligerante, optando finalmente por una actitud pacifista y antinacionalista (Benjamín, 1993).

Wyneken –que veía en la coeducación una práctica burguesa– recuperó un platonismo que potenciaba el papel del *eros* como fuerza atractiva de manera que los maestros habían de atraer a sus alumnos y, a su vez, hacerlos participar de los valores espirituales –esto es, culturales– más elevados. Así pues, su pedagogía proponía una educación homoerótica –no necesariamente homosexual– que, a la larga, despertó muchas sospechas y críticas. Procede decir que Wyneken había sido colaborador de Hermann Lietz, el promotor de los hogares de educación en el campo (*Landerziehungsheime*). Efectivamente, Lietz abrió el 28 de abril de 1898 en Ilsenburg, al pie del macizo del Harz, el primer establecimiento de estas características, una especie de pequeño paraíso emplazado en el campo, en plena naturaleza. En verdad, Lietz pretendía corregir los vicios de los internados, donde dominaba el autoritarismo, la disciplina y los castigos, tal como reflejó Hermnan Hesse en su novela autobiográfica *Bajo la rueda* (1905), en que criticaba el sistema educativo de los gimnasios alemanes y Robert Musil en *Las tribulaciones del estudiante Törless* (1906), donde se ponía de relieve las contradicciones del Instituto W., una especie de internado de cadetes militares.

Es evidente que Lietz se inspiraba en los jardines de infancia (*Kindergarten*) de Froebel y en la pedagogía de Pestalozzi, y así propugnaba una vida simple en plena natura. Además, la pedagogía de Lietz con su crítica a la sociedad urbana –y el consiguiente entusiasmo por la vida natural y comunitaria– influyó sobre la doctrina nacionalsocialista. No en vano, Baldur von Schirach, el líder de las Juventudes Hitlerianas, fue alumno de una escuela que seguía las orientaciones de Lietz que el año 1914 había formado –con sus alumnos mayores– una compañía que participó en la Primera Guerra Mundial. «Más tarde –escribe Ferrière– estalló la guerra y él partió, con la mayor parte de sus alumnos de más edad, alistado como voluntario. Se le vio en el Tirol, en Rusia, entre los amigos del genio. Fue Felweld (*sergent*) y conducía su Compañía de la misma manera como lo hacía con sus alumnos, entusiasmando a sus hombres» (Ferrière, sin fecha, p. 70).

Durante los meses previos a la celebración de los juicios de Nuremberg, Baldur von Schirach declaró a Leon Goldensohn –psiquiatra del ejército norteamericano– que su idea de un estado de los jóvenes, capitaneada por los mismos jóvenes, se basaba en la pedagogía de Lietz. «Yo mismo estuve en una escuela de ese tipo cuanto era niño. No en una de las escuelas de Lietz, pero la dirigía

un hombre asociado con Lietz. Aprendí muchas cosas que otros chicos no sabían. Siempre creí que la juventud se tiene que proporcionar su propia formación y sus propios dirigentes, y entonces llegó el Partido Nazi, que me dio la oportunidad de poner mis ideas en práctica en casa» (Goldensohn, 2005, p. 304). En cualquier caso, el régimen nazi prohibió la existencia de las distintas organizaciones del Movimiento de la Juventud que, finalmente, quedaron encuadradas en las Juventudes Hitlerianas, fundadas el año 1926 y que dirigió Baldur von Schirach entre los años 1931 y 1940.

Ahora bien, si acudimos a la correspondencia que Stefan Zweig mantuvo con Freud se detecta que la obra de Wyneken fue vista como una especie de desviación, cosa que no extraña si tenemos en cuenta la orientación política que adquirió el movimiento de las comunidades escolares libres que conducía directamente al nacionalsocialismo. Se trataba, pues, de una vía que no promovía la autonomía sino que insistía en el carácter gregario de la condición humana. Si miramos las cosas con atención, Hitler –que manifestó que sus maestros habían sido unos tiranos y que no comprendían en absoluto a los jóvenes– sostuvo una posición que recuerda la defendida por Wyneken. En efecto, el Führer no confiaba en los maestros de escuela que consideraba que respondían a un perfil burgués, liberal e intelectual, incapaz de servir a los intereses políticos de su ideario totalitario. De hecho, jamás compartió el criterio que los maestros tuviesen una sólida preparación universitaria, sino más bien ideológica: no deseaba que fuesen autónomos ya que habían de seguir a pies juntillas las orientaciones del Partido.

En cualquier caso, no podemos negar que el Movimiento de la Juventud –que no se limita a las iniciativas de Lietz y Wyneken– fue un acicate para emancipar a una juventud que, después de la Primera Guerra Mundial, cambió drásticamente sus costumbres. Así, por ejemplo, cuando nos acercamos a la autobiografía de Wilhelm Reich, que corresponde al período comprendido entre 1897 y 1922, se observa cómo aparece en diferentes momentos este movimiento, hasta el punto que su esposa Annie Pink –con quien mantuvo un noviazgo que rompía los esquemas tradicionales– pertenecía a dicho movimiento. En la anotación correspondiente al 20 de julio de 1920, Reich escribió en su diario: «*Sexus, sexus*: ¡el factor dominante!» (Reich, 1990, p. 131), con lo cual queda claro que a estas alturas había llegado al convencimiento de que la sexualidad es «el núcleo en torno del que gira toda la vida social así como la íntima vida espiritual del individuo» (Reich, 1990,

p. 92). Dicho de otra manera: había que dar rienda suelta a las pulsiones que los jóvenes albergaban en su interior, eliminando las cortapisas de otro tiempo, de aquel mundo de ayer ahora periclitado.

En fin, da la impresión que la juventud asumió los vientos del vitalismo de Nietzsche y algunas de sus aspiraciones nihilistas, en el sentido de quebrar el orden de cosas establecido por la tradición victoriana. Ahora bien, nadie incidió tanto en esta ruptura como Freud que se convirtió en el pensador que destacó la importancia de la sexualidad en un mundo que consideraba indecente e inmoral cualquier referencia en esta dirección. Como bien recuerda Arthur Schnitzler en su autobiografía, en Viena era costumbre de los padres mantener silencio sobre cualquier desliz cometido por un joven, «como acerca de todo lo humano demasiado humano» que bien podría suceder a alguien durante su vida (Schnitzler, 2004, 27). Las familias preferían, defendiendo por tanto una actitud descaradamente hipócrita, la apariencia a la realidad. Con relación a su padre, Schnitzler destaca que le importaban tanto las apariencias que «hubiera preferido conceder la mano de su hija a un hombre al que ella no amase pero que fuera rico, de nuestro nivel o de uno superior, en lugar de a un pretendiente tan extraordinario y que la amaba de verdad, aunque su aspecto y sus formas no fueran nada brillantes» (Schnitzler, 2004, p. 365).

En realidad, aquellos años de la época victoriana constituyeron un período de tensión creciente en el que las cosas distaban mucho de ser como aparentaban al distorsionar la realidad con el engaño o la perfidia. Schnitzler llega a identificar la educación de aquella época de la siguiente manera: «buena voluntad, afán de aparentar, simpatía hacia sí mismo, alta valoración de todo lo externo, falta de auténtico sentido de la sinceridad, falta de auténtico sentido de la discreción». Para apostillar a renglón seguido: «Cualidades secundarias presentadas como virtudes» (Schnitzler, 2004, 383). Por ello, Stefan Zweig —en una carta dirigida a Freud el 8 de septiembre de 1926— expresaba su admiración por el padre del psicoanálisis, con el siguiente comentario: «Usted ha eliminado las inhibiciones de toda una época, así como las de innumerables escritores en particular. Gracias a usted muchos *vemos*, gracias a usted muchos *decimos* cosas que, de no ser por usted, jamás se hubieran visto ni dicho» (Zweig, 2004, p. 31).

Desde luego es incontestable que si bien los victorianos se jactaban de ser hogareños enviaban a sus hijos a los colegios de internados e ignoraban a sus criados. «Y sobre todo, lejos de la rigidez de la ortodoxia religiosa, la casa victoriana fue la primera casa atea de la historia de la humanidad.

Aquella fue la primera generación que pidió a sus hijos que adorasen un hogar sin altar» (Chesterton, 2003, p. 29). El mismo Chesterton reconoce que en su juventud fue agnóstico y que también lo fueron –salvo uno o dos clérigos excéntricos– sus profesores de religión: «en el sentido más puramente religioso, fui educado entre unitarios y universalistas que, no obstante, eran plenamente conscientes de que muchas personas de su entorno se estaban volviendo agnósticas e incluso ateas» (Chesterton, 2003, p. 195).

Así se explica el contraste de una sociedad como la victoriana que se ha definido normalmente por el puritanismo y que se ha caracterizado por una moral exterior, de cuño formal y aparente pero que, en verdad, reflejaba una sociedad cada vez más agnóstica y escéptica. A pesar de ello, si los primeros victorianos –entre 1837 y 1870– participaban de un inequívoco escepticismo fruto del materialismo que había introducido la duda religiosa («había un ateísmo uniforme, semejante a la fe uniforme exigida en la época isabelina», Chesterton, 2003, p.163), la generación posterior –a la que pertenecía Chesterton– experimentó una profunda reacción espiritual que les llevó a contactar con todo tipo de manifestaciones filosóficas, políticas, esotéricas, teosóficas, espiritistas, etc. Desde esta perspectiva, el Movimiento de la Juventud –que según Spranger fue una realidad únicamente germánica– puede interpretarse como una alternativa a una educación que reprimía a las nuevas generaciones según los viejos esquemas del mundo de ayer. También Chesterton estaba buscando alguna cosa que le permitiese eludir el pesimismo y el nihilismo de su época juvenil que coincide con la última década del siglo XIX, según él mismo señala: «intentaba de una manera vaga fundar un nuevo optimismo, no sobre el máximo bien sino sobre el mínimo» (Chesterton, 2003, p. 114). A fin de cuentas, Chesterton –un crítico de la modernidad que amaba la fantasía de los niños y un católico que detestaba las convenciones– siempre tuvo presente una cosa: que el final siempre es un principio.

A modo de síntesis

En las páginas anteriores hemos visto la doble tendencia que se estableció –gracias a la dinámica histórica– entre el mundo de ayer, el que corresponde a la mentalidad victoriana, y el nuevo mundo que siguió a la Primera Guerra Mundial. Precisamente, algunos autores han advertido que en aquel momento –situados en la inmediata postguerra– aparecieron los primeros síntomas post-modernos

ya que aquel nuevo mundo ponía al descubierto las contradicciones de la modernidad. Sea como fuere, una de las novedades de entonces fue la irrupción de la juventud, hasta el punto de convertirse en una nueva categoría social que así asumía un protagonismo que no hizo otra cosa que crecer a lo largo del siglo XX.

A la vista de lo expuesto, es posible rastrear la influencia de los pensadores de la sospecha (sobre todo Nietzsche y Freud) en la génesis de un proceso que iba a conducir a la disolución del mundo de ayer, con su régimen de la heteronomía y sus altas dosis de hipocresía social. Aquel mundo de ayer aceptaba, sin más, los postulados de la educación tradicional, mientras que los tónicos pedagógicos que siguieron a la Primera Guerra Mundial respondían a la exigencia de una libertad que se manifestó de manera clara en el terreno de la sexualidad. Y aunque no se consiguió una autonomía en la línea kantiana, sí que se fraguó un movimiento juvenil que favoreció la liberación de las pulsiones sexuales. En consecuencia, la higiene y la educación sexual (a veces entendida como mera aclaración sexual) entraron a formar parte de los discursos pedagógicos de la Escuela Nueva, lo cual representó una auténtica novedad si tenemos en cuenta la naturaleza de la mentalidad victoriana que había soslayado de manera expresa estas cuestiones. Bien mirado, esta nueva configuración sexual –que generó disputados debates y controversias en diferentes ámbitos, no sólo médicos– incidió en el campo pedagógico que, ante el ambiente de crisis generalizada que siguió a la Primera Guerra Mundial, recuperó la fuerza pedagógica del *eros* que incidió en el origen y desarrollo del Movimiento de la Juventud, que responde a los tónicos del vitalismo de Nietzsche, y entre cuyos representantes encontramos las comunidades escolares libres de Gustav Wyneken.

Con todo, muchos pedagogos no podían compartir la tesis de una liberación sexual sin más, al margen de valores más consistentes. De acuerdo con su actitud idealista, estos autores –filósofos, pedagogos, educadores, etc.– consideraban que el hombre está llamado a domeñar las fuerzas de la naturaleza, a través del sometimiento de los instintos a una axiología, o lo que es lo mismo, a un orden jerárquico idealizado. Así, por ejemplo, Joaquín Xirau se desmarcó en más de una ocasión de las teorías freudianas, que a su entender responden al interés del médico vienés por humillar al ser humano en nombre de la ciencia: «Las teorías psicoanalíticas del inconsciente disuelven este último resto de dignidad en un mar de impulsos monstruosos, impersonales e incógnitos» (Xirau, 1998, p. 176). Así se explican sus esfuerzos por dejar claro que la actividad erótica sólo adquiere sentido y justificación a la luz del amor, entendido como una categoría ideal y espiritual. Por tanto, la

pretendida liberación sexual no es nada más que una ilusión porque –a su entender– los conceptos freudianos de libido o placer, que dependen de los instintos sexuales y no de una auténtica vida amorosa, deben quedar supeditados a una jerarquía según la cual todo lo que es inferior depende de lo que es superior. «Amor es iluminación, contemplación y estimación de las excelencias de una persona, atracción y tendencia a compartirlas y gozarlas, decisión y esfuerzo de llevarlas a su máximo grado de perfección. En la relación amorosa, amante y amado sufren una total transfiguración. La vida entera se proyecta en un halo de luz» (Xirau, 2000, p. 287).

Nos encontramos, en consecuencia, ante una antropología que antepone el amor al conocimiento, reformulando el *cogito* cartesiano a través de una conciencia amorosa –*amo, ergo sum*– que pone las bases de un *ordo amoris* que nos acerca a la *charitas* cristiana. «Antes de *ens cogitans* o de *ens volens* es el hombre un *ens amans*» (Scheler, 1996, p. 45). Como vemos, junto al *eros* identificado como liberación sexual –portaestandarte de la juventud de la época– aparece una idealización y espiritualización del tema del amor que adquirió, según se detecta en la obra *Amor y Mundo* (1940) de Joaquín Xirau, una inequívoca dimensión pedagógica y axiológica.

De cualquier modo, la liberación sexual de la juventud se acentuó después de la Segunda Guerra Mundial, cuando aquel mundo de ayer –cuya defunción ya había sentenciado Zweig en 1942– desapareció por completo. A estas alturas, la autonomía –entendida como sinónimo de libertad e independencia– se convertía en una divisa irrenunciable para una juventud que vivió en carne propia los estragos de aquella segunda conflagración bélica que acabó con el lanzamiento de la boma atómica, después de asistir impávida a los estragos de la Solución Final.

A la larga, y después de tanto dolor y muerte, se generó un nuevo estado de cosas en el horizonte de los años sesenta, cuando al abrigo de la Guerra Fría el modelo de vida americano («American way of live»), divulgado por el cine y la televisión, apareció como un sueño ilusionado para muchos jóvenes del mundo que asumieron una rebeldía militante. La caída del muro de Berlín en 1989 no hizo más que sancionar el triunfo momentáneo de este estilo de vida, que se presentó como un aparente éxito de la libertad y de la democracia. Por estos derroteros, se impuso la imagen de una juventud liberada sexualmente pero sometida a la lógica consumista, que había liquidado los lazos con la tradición representada por padres y educadores que así quedaron desautorizados. De esta manera, se produjo lo que Hannah Arendt reconoció como una «autonomía de la infancia», gracias

a un proceso de falsa emancipación que ha sumergido a las nuevas generaciones en una nueva minoría de edad.

Pocos son los que recuerdan las palabras de Hannah Arendt cuando denunciaba en *La crisis de la educación* (1959) los males de este tipo de educación alejada de la responsabilidad y del sentido comun. «Emancipándose de la autoridad del adulto, no se ha liberado al muchacho, sino que se le ha sometido a una autoridad mucho más terrorífica y verdaderamente tiránica: la tiranía de la mayoría» (Arendt, 1992, p. 43). Algo similar aconteció con el nazismo que aprovechó –como hemos visto– la fuerza del Movimiento de la Juventud, que a través del potencial del eros pedagógico dio sentido a la pedagogía de Gustav Wyneken. «Por esta razón –escribe Arendt–, en Europa, la creencia de que hay que empezar por los niños si se quiere producir nuevas condiciones ha quedado, principalmente, como monopolio de movimientos revolucionarios de cariz tiránico, los cuales, cuando llegan al poder, arrancan a los hijos de sus padres y, sencillamente, los adoctrinan» (Arendt, 1992, p. 40).

Del mismo modo, Arendt denunciaba los errores y excesos de la educación progresista en los Estados Unidos, resultado de la adaptación de las ideas de la Escuela Nueva que fueron importadas de Europa. «Lo primero de todo, permitió a toda una serie de teorías educativas modernas, de origen centroeuropeo y que consistían en un pasmoso revoltijo de sensateces e insansateces, realizar la más radical revolución en el sistema educativo entero, bajo la bandera de una educación progresiva» (Arendt, 1992, p. 41). Para una conocedora de los orígenes del totalitarismo como Arendt, la defensa y salvaguarda de la democracia exige proceder con cautela y sin precipitaciones, puesto que la verdadera autonomía no radica en la infancia sino en edades posteriores, cuando uno está cercano a lograr su verdadera mayoría de edad. «Precisamente aquello que debería preparar al muchacho para el mundo de los adultos, el hábito gradualmente adquirido del trabajo substituyendo al del juego, queda abolido a favor de una especie de autonomía de la infancia» (Arendt, 1992, p. 44).

Situados en la actual coyuntura económica y social de signo neoliberal, a menudo oímos voces que lamentan la ausencia de una pedagogía del esfuerzo, de la responsabilidad y del compromiso personal, llegando las cosas a mayores cuando se reivindican medidas disciplinares e, incluso, autoritarias. La clásica antinomia entre libertad y autoridad –de tanta raigambre en las discusiones

pedagógicas– reaparece y revive en un contexto postmoderno proclive al maniqueísmo que actualiza de nuevo la vieja polémica entre la autonomía individual y una autoridad que recuerda la vieja potestad del mundo de ayer. En medio de esta ley pendular que nos puede conducir de un sistema extremadamente liberal –que ya censuró Hanna Arendt al referirse a la crisis de la educación– a otro de sesgo autoritario, surge la posibilidad de una pedagogía del sentido común que abogue por una autonomía responsable, evitando caer en los excesos señalados, esto es, en la libertad absoluta de una autonomía sin freno y la tentación autoritaria del mundo de ayer.

Bibliografía

Arendt, H. (1992). La crisis de la educación. *Cuaderno Gris*, 7, 38-53.

Benjamín, W. (1993). *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós.

Chesterton, G. K. (2003). *Autobiografía*. Barcelona: Acantilado.

Ferrière, A. (Sin fecha). *Tres heraldos de la nueva educación: Hermann Lietz, Giuseppe Lombardo-Radice, Frantisek Bakule*. Barcelona: Publicaciones de la Fraternidad Internacional de Educación.

Gay, P. (2002). *Schnitzler y su tiempo. Retrato cultural de la Viena del siglo XIX*. Barcelona: Paidós.

Gaziel (2009). *En las trincheras*. Barcelona: Editorial Diéresis.

Gibson, I. (1980). *El vicio inglés*. Barcelona: Planeta.

Goldensohn, L. (2005). *Las entrevistas de Núremberg*. Madrid: Taurus.

Moreu, A. (2003). Idealisme naturalista dels adolescents alemanys (1897-1945). Dels *Wandervögel* (Ocells errants) a la *Hitlerjugend* (Joventut hitleriana). *Educació i Història*, 6, 36-43.

Reich, W. (1990). *Pasión de juventud. Una autobiografía, 1897-1922*. Barcelona: Paidós.

Scheler, M. (1996). *Ordo amoris*. Madrid: Caparrós editores.

Schnitzler, A. (2004). *Juventud en Viena. Una autobiografía*. Barcelona: Acantilado.

Spranger, E. (1961). Cinco generaciones de jóvenes (1900-1949). En E. Spranger, *Espíritu de la educación europea* (pp. 27-63). Buenos Aires: Kapelusz.

Stein, E. (1998). *La estructura de la persona humana*. Madrid: BAC.

- Strachey, L. (1998). *Victorians eminentes*. Madrid: Valdemar.
- Strachey, L. (2008). *La Reina Victoria*. Barcelona: Lumen.
- Toller, E. (2001). *Una joventut a Alemanya*. Barcelona: Edicions de 1984.
- Wyneken, G. (1926). *Las comunidades escolares libres*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Wyneken, G. (1927). *Escuela y cultura juvenil*. Madrid: Ediciones de la Lectura, 2 tomos.
- Xirau, J. (1998). Amor y mundo. En J. Xirau, *Obras completas* (tomo I, pp. 133-262). Barcelona: Anthropos.
- Xirau, J. (2000). Educación sexual. En J. Xirau, *Obras completas* (tomo III, vol. 2, pp. 285-290). Barcelona: Anthropos.
- Zweig, F. (1947). *Stefan Zweig. Compañero de mi vida*. Barcelona: Hispano Americana de Ediciones.
- Zweig, F. (2009). *Destellos de vida. Memorias*. Barcelona: Papel de Liar.
- Zweig, S. (2001). *El món d'ahir. Memòries d'un europeu*. Barcelona: Quaderns Crema.
- Zweig, S. (2004). *Correspondencia con Sigmund Freud, Rainer Maria Rilke y Arthur Schnitzler*. Barcelona: Paidós.