

LA CONQUISTA DE LA JUVENTUD: UNA CRUZADA EDUCATIVA EN FLANDES DURANTE EL PERÍODO DE ENTREGUERRAS

The conquest of young people in Flanders (1918-1939)

Marc DEPAEPE y Frank SIMON
Universidad Católica de Lovaina

Fecha de aceptación de originales: Noviembre de 1999
Biblid. [0212-0267 (1999) 18; 301-320]

RESUMEN: Uno de los puntos centrales del artículo es mostrar cómo en la historia de la juventud el período de entreguerras revela, a través del estudio del caso de Flandes, que un problema central como es la transición de la juventud a la edad adulta se encuentra en la base de una buena parte de las teorías pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: Flandes, juventud, teorías pedagógicas, período entreguerras.

ABSTRACT: One of the most important side in this paper is prove that in the young people history the period between the wars show, through de Flanders' case, that the transitional period of the young people to de adult age is founding some pedagogics theories.

KEY WORDS: Flanders, young people, pedagogic theories, period between the wars.

ENTRE LAS DOS GUERRAS MUNDIALES, en Europa, la juventud se convirtió en un verdadero campo de batalla en el que se manifestaba la polarización social. Desde los años veinte, la escena política se fue inclinando marcadamente hacia la derecha: las teorías del Nuevo Orden proclamaban el fracaso de la democracia parlamentaria. En Italia, el fascismo (Mussolini, 1922) y, en Alemania, el nazismo (Hitler, 1933) se hicieron con el poder político. En ambos países se estableció un Estado autoritario y se declaró la guerra al Peligro Rojo del Comunismo. A la juventud, como futura piedra de toque de la ideología y del régimen, se le asignó un papel central en este proceso. Agrupaciones juveniles vinculadas al partido, como la *Giuventù fascista* y la *Hitlerjugend*, aprovecharon las raíces románticas y nacionalistas del movimiento juvenil y desarrollaron un verdadero culto al liderazgo y a los unifor-

mes¹. La misma tendencia se desarrolló asimismo en otros países europeos, dentro del marco de los movimientos juveniles. Además de las organizaciones más o menos asimilables al fascismo, que muchas veces entraron en conflicto con las asociaciones juveniles ya establecidas «rojas» (socialistas) y «azules» (liberales), el trabajo con la juventud europea del periodo de entreguerras fue impulsado claramente por la Iglesia Católica. A través de «Acción Católica», Pío XI (1922-1939) convirtió a la Iglesia en un bastión antiseccular. Con su doctrina de la revelación divina, la Iglesia Católica intentaba convertir tantas «almas» como fuera posible a la que era percibida como la única, universal y absolutamente válida Verdad. A pesar de que la Iglesia Católica no llegó verdaderamente a alcanzar las formas extremas de «seducción» ideológica del fascismo y el nazismo, es innegable que lanzó una ofensiva en aquel tiempo para movilizar a las «masas»². Sirviéndose de numerosas organizaciones de masas –destinadas a acoger a adultos, además de a jóvenes– la Iglesia impulsó la guerra contra el Comunismo «impío» con una sed de conquista sin precedentes. De aquí el lema, tan usado en aquella época, de «Roma o Moscú»³. Fundamentalmente la Iglesia luchaba contra el ocaso moral que parecía haber comenzado en los «Roaring Twenties». Acción Católica quedó inmersa en la aceleración del proceso de masificación (sufragio universal, educación obligatoria, servicio militar obligatorio, circulación masiva de la prensa, productos estandarizados) que había ido progresando desde finales del siglo XIX. Las ideas de progreso y emancipación vinieron acompañadas de un miedo irracional hacia la insurrección de las masas y hacia un inevitable ocaso cultural. En la vida cotidiana, se utilizaron distintas técnicas para influir en las masas. Especialmente durante la crisis económica de los años treinta, con su ruptura del equilibrio entre la economía y la política, se plantearon nuevos métodos para regular el fenómeno de «masas». En un periodo de tanta incertidumbre, no es sorprendente que la gente se sintiera amenazada en su vida diaria y opusiera poca resistencia ideológica a movimientos que le ofrecían experiencias compartidas en grupo⁴.

En Flandes (Bélgica), donde eran mayoría los católicos, las «buenas costumbres» se sentían amenazadas por la creciente secularización. Esta tendencia se veía como el resultado del cambio en el *Zeitgeist* (espíritu de la época) que se produjo después de la Primera Guerra Mundial. A este cambio contribuiría en gran medida el contacto con otras culturas por parte de muchos, entre los que no eran los menos importantes los «desenfrenados» soldados. El discurso sobre la creciente decadencia moral sirvió a una ofensiva pedagógica bien orquestada, tanto dentro como fuera de la escuela. En el núcleo familiar, en las diferentes organizaciones juveniles y en la escuela existía una clara preferencia por la educación autoritaria centrada en los «valores morales». Esto derivó en

¹ Hay ejemplos de ello en H. KOON, Tracy: *Believe, Obey, Fight. Political Sozialization of Youth in Fascist Italy, 1922-1943*, University of North Caroline press, Chapel Hill, 1985; W. KOCH, Hannsjoachim: *Geschichte der Hitlerjugend. Ihre Ursprunge und ihre Entwicklung*, Schulz Percha a/ Starnberger See, Percha a/ Starnberger See, 1979, 2.^a ed.; D. STACHURA, Peter: *The German Youth Movement 1940-1945. An interpretative and documentary history*, Mac Millan, Londres, 1981.

² BALTHAZAR, Herman et. al.: *La séduction des masses. La Belgique des années trentes*, ASLK, Bruselas, 1994.

³ LATU, Roger: *Rome ou Moscou? Doctrine sociale chrétienne ou matérialisme marxiste*, Bonne press, París, 1946.

⁴ REYNEBAU, MarC: «L'Homme sans qualités», en Herman Balthazar et al., *La séduction des masses*, pp. 12-73.

una especie de feminización de la educación doméstica y masculinización de la vida pública que fue adoptada rápidamente por los movimientos juveniles para chicas y chicos⁵. Un ejército de consejeros espirituales, médicos, higienistas, psicólogos y trabajadores sociales estaban preparados o preparándose para recibir y aconsejar a los jóvenes (¡especialmente a los chicos!) durante sus «arduos» años de juventud. Esto dio lugar a miles de libros del tipo «Cómo hacerse hombre»⁶. Más aún, los conocimientos psicopedagógicos fueron adquiriendo una base institucional y quedaron legitimados científicamente en el marco de la psicología de la juventud y el desarrollo de las teorías pedagógicas. Por ejemplo, es impresionante ver cómo la corriente experimental, aparentemente afianzada entre los profesionales académicos de la psicología y la pedagogía, quedó integrada en Flandes dentro del sistema católico de pensamiento pedagógico normativo⁷. Éste es verdaderamente uno de los puntos centrales de interés de este artículo. En la historia de la juventud (campo poco estudiado por la historiografía anglosajona), el periodo de entreguerras revela, en cambio, que un problema central como es la transición de la juventud a la edad adulta se encuentra en la base de una buena parte de las teorías pedagógicas⁸. Al mismo tiempo, el caso de Flandes demuestra que afirmaciones generales como la asunción de que sólo se llegó a crear un «mundo joven» propio para jóvenes obreros en los años cincuenta⁹ necesitan ser revisadas.

Lo fundamental de nuestro estudio es la aproximación a este complejo proceso de «educacionalización»¹⁰. ¿Se puede explicar esto en función de los grupos sociales dominantes que desean mantener y extender sus posiciones sociales privilegiadas mediante el control de la juventud? ¿O es algo mucho más complejo? Sin tratar de dar una respuesta definitiva (la investigación en la historia de la educación que, hasta ahora, no ha tenido mucho éxito para generar teorías sobre la naturaleza de la educación¹¹, tiene que desarrollar en un futuro próximo conceptos tejidos más finamente que la idea monolítica de «educacionalización», para explicar la creciente influencia pedagógica desde la Ilustración) aquí examinamos cómo intervino en los diferentes niveles de la educación (en la familia y en el trabajo con los jóvenes, además de en la escuela) la retórica y la realidad del Movimiento de Restauración Católica en Flandes. Con la finalidad de dar una imagen más completa de la mentalidad educativa en el periodo de entreguerras –de acuerdo con la noción de *histoire totale*, procedente de la escuela histórica francesa–

5 Véase SIMON, Frank: «La «pédagogisation» des masses», en BALTHAZAR, Herman et al.: *La séduction des masses*, pp. 179-195, que sirve de base parcial a este artículo.

6 WILHELM FOERSTER, Friedrich: *Hoe word ik Man?*, De Vlaamsche Boekhandel, Gante/Lovaina/Leyden, 1920. Este libro es una versión adaptada por Leon Elaut y Florent De Craene de la edición alemana.

7 DEPAEPE, Marc: *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim / University press, Lovaina, 1993.

8 DEKKER, Jeroen y DEPAEPE, Marc: «Introduction», en Jeroen Dekker et. al. (eds.), *Farewell to Youth. The History of the Transition from Youth to Adulthood*. Número especial de *Paedagogica Historica*, XXIX, 1, 1993, pp. 9-12.

9 ZINNECKER, Jürgen: «Jugend der Gegenwart - Beginn oder Ende einer historischen Epoche?» en BAACKE, Dieter y HEITMEYER, Wilhelm (eds.): *Neue Widersprüche. Jugendliche in der achtziger Jahren*, Juventa, Weinheim/Munich, 1985, pp. 24-45.

10 HERMANN, Ulrich: «Die Pädagogisierung des Kinder- und Jugendlebens in Deutschland seit dem ausgehenden 18. Jahrhunderts», en MARTIN, Jochem y NITSCHKE, August (eds.): *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*, Alber, Friburgo, 1986, pp. 661-683.

11 Véase TENORTH, Hans-Elmar: «Lob des Handwerks, Kritik der Theorie. Zum Stand der pädagogischen Historiographie», in Sol Cohen y Marc Depaepe (eds.), *History of Education in a Postmodern Era*, número monográfico de *Paedagogica Historica*, XXXII, 2, 1996, en prensa.

intentaremos cubrir el hueco entre lo ideal y lo real usando los textos de autores de opiniones pedagógicas, además de los procedentes de la realidad educativa diaria ¹². Por ello, nuestra contribución puede ser considerada como un intento de construcción de una «historia de la mentalidad» en el campo de la educación, en la que la noción de «mentalidad educativa» funciona como «encuadradora» para una mejor comprensión de la totalidad del pasado educativo ¹³. De hecho, la mentalidad educativa no sólo es un vínculo entre los «conceptos» teóricos por una parte, y la praxis educativa concreta en el rígido e institucionalizado (quizás en demasía) campo educativo por otra parte, sino que además trabaja como motor para conducir el discurso educativo que había ganado aceptación en la cada vez más escolarizada sociedad desde la Ilustración. Con una aproximación así es obvio decir que hemos abandonado totalmente la simple historia de las ideas (los relatos sobre los grandes educadores que tan peyorativa e injustamente han influido en la formación de la imagen de nuestra profesión) ¹⁴. La racionalidad e irracionalidad, la legitimidad e ilegitimidad de la conducta educativa concreta quedaron determinadas mucho más por opiniones que por teorías a gran escala y visiones utópicas. De aquí nuestra preferencia por hacer que la nueva historia cultural de la educación funcione como una especie de investigación del *Zeitgeist* (espíritu de la época), es decir, un intento de reconstruir la historia de las opiniones y realidades educativas y de las estructuras mentales (formas de pensar y de sentir) sobre la base de documentos triviales, como cartas, periódicos, discursos, literatura publicitaria y toda la prensa educativa ¹⁵. En estos documentos se crea un discurso pedagógico con sus propias características textuales, para activar y legitimar el fenómeno social de la masificación, que fue percibido entonces como resultado de un espíritu general, que trabaja detrás de la historia. Pero esta idea de totalidad (espíritu general) era, por supuesto, de una naturaleza completamente diferente del concepto de «*histoire totale*». Era propia del *Zeitgeist* de los años veinte y treinta la idea de que un principio orgánico podría aportar unidad y orden a la sociedad y así hacer que las normas de las ideologías dominantes fueran más aceptables para las masas. En resumen, intentaremos reconstruir una mentalidad colectiva de los grupos sociales para este periodo y este área en concreto.

Hoy en día, en un periodo llamado de «desmasificación» ¹⁶, en el que lo individual parece predominante y la orientación normativa del marco ideológico está desapareciendo, no parece superfluo estudiar el periodo de entreguerras, en el que la masificación se encontraba en el corazón del *Zeitgeist*. La mayoría de estos fenómenos, a primera vista contradictorios, ocurren en periodos de depresión económica en los

¹² Véase al respecto, DEPAEPE, Marc y SIMON, Frank: «Is there any Place for the History of «Education» in the «History of Education»? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools», *Paedagogica Historica*, XXXI, 1995, pp. 9-16.

¹³ GAUS, Helmut: «Verwachtingen en problemen van de mentaliteitsgeschiedenis», *Revue belge d'histoire contemporaine*, VI, 1975, pp. 403-430; FRIJHOFF, Willem: «Identiteit en identiteitsbesef. De historicus en de spanning tussen verbeelding, benoeming en herkenning», *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, CVII, 1992, pp. 614-634; PEETERS, Harry F. M.: *Hoe veranderlijk is de mens? Een inleiding in de historische psychologie*, SUN, Nijmegen, 1994, pp. 29-32.

¹⁴ Al respecto, véase además DEPAEPE, Marc: «Demythologizing the Educational Past: An Endless Task in History of Education», *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, IX, 2, 1997, pp. 208-223.

¹⁵ DEPAEPE, Marc: *On the Relationship of Theory and History in Pedagogy. An Introduction to the West German Discussion on the Significance of the History of Education (1950-1980)*, University press Lovaina, 1983, p. 19.

¹⁶ WILDEMEERSCH, Danny y JANSEN, Theo (eds.): *Adult education, experiential learning and social change. The postmodern challenge*, VUGA, La Haya, 1992.

que «normalmente» la ansiedad ambiental viene acompañada de un creciente egocentrismo¹⁷. Las expresiones de masificación (corporativista, fascista) en los años treinta marcarían, si no una excepción, una diferencia de grado en el egocentrismo, además de en la ansiedad. A este respecto, otros estudios tendrán que ayudar a encontrar una respuesta.

A modo de introducción, nos ocuparemos en primer lugar del discurso pedagógico con su aparentemente amplio consenso social y trataremos seguidamente su envoltura científica.

I. El discurso sobre el rearme moral como fuerza conductora de la educación durante el periodo de entreguerras

«Una ola de dolor espiritual está inundando el mundo. Los conceptos de religión, ética, domesticidad y deber han dejado de ser puntos de referencia para un incontable número de personas. Las líneas maestras de la civilización se han difuminado. Muchos se han visto cegados por una confusión total y, habiendo olvidado a Dios, buscan solución a los incontables misterios del mundo, lo que da a sus vidas un sabor amargo. La fe se ha debilitado incluso entre los cristianos. En las grandes ciudades, los actos de fe, oír misa los domingos, la abstinencia de carne los días de precepto, las bodas eclesíásticas y el bautismo de los niños están en decadencia. En muchas familias cristianas no se puede encontrar un solo libro religioso, no se puede oír una oración. Una degeneración total afecta a todas las clases y categorías del género humano. En esta sociedad desconcertada, la vida doméstica también se ha visto trastornada. La educación de los niños se descuida a menudo y, en muchos barrios, las escuelas y calles se han convertido en el refugio de los niños. Y cuando esos niños crecen y dejan la escuela, trabajan normalmente en fábricas o en talleres, la pasión y la lujuria los invaden y en poco tiempo decaen y se arruinan las vidas de numerosos jóvenes. Imaginando estas situaciones, se ve la necesidad de vencerlas con la educación en su sentido más amplio. Si no queremos ver a la juventud hundirse en el abismo, los padres y maestros tenemos que tenderles la mano. El interés que la educación de los jóvenes ha despertado durante los últimos años nos lleva a creer que el joven no es capaz de arreglárselas con la emancipación que se le otorga. Hoy en día, el cuidado de la juventud, no sólo los niños, sino también (y especialmente) los chicos y chicas en sus últimos años de adolescencia, se ha convertido en una de las cuestiones cruciales de nuestro tiempo».

Con estas palabras comenzó el Padre Jozef Joos la introducción a su obra «Educación Moderna de la Juventud»¹⁸, dirigida a los padres. Éste es uno de los textos que reflejan claramente el pensamiento de Acción Católica en su batalla contra la «crisis de la cultura» que se manifestaba visiblemente a través de películas, moda, música, danza y conducta sexual. De acuerdo con las directrices del Papa, expresadas en la encíclica *Divini Illius Magistri* (1929), este movimiento concebía la educación como el medio principal para cambiar esta tendencia. Para este fin se movilizaron todos los tipos de organizaciones católicas. Así, inmediatamente después de la Primera Guerra Mundial,

¹⁷ GAUS, Helmut: «Het individualisme in het licht van de lange golven», en VERHULST, Adriaan y PAREYN, Luc (eds.): *Huldeboek Prof. dr. Marcel Bots. Een bundel historische en wijsgerige opstellen*, Liberaal Archief, Gante, 1995, pp. 125-137.

¹⁸ JOOS, Jozef Maria: *Moderne Jeugdopleiding*, Beyaert, Brujas, 1933, pp. 11-12.

se hizo un llamamiento a padres y educadores católicos para que establecieran asociaciones impulsoras de la moderación y la templanza, como puso en práctica el Movimiento Ofensivo Católico a principios de los años treinta en todo Flandes¹⁹. Este movimiento defendía la moral pública y desarrollaba actividades en la prensa, el cine y la radio. Además, se fundó *Zedenadel* (Nobleza Moral), una asociación para el fomento de la decencia. Esta asociación hacía campaña contra las películas, obras de teatro y revistas «obscenas», denunciaba el nudismo y repudiaba la propaganda en favor de los contraceptivos y el aborto. Junto a estas organizaciones, se desplegaron hacia las masas otros canales de manipulación. La literatura de asesoramiento sobre qué se debe hacer (y especialmente sobre qué no se debe hacer) de acuerdo con los autores de opiniones pedagógicas florecía más que nunca. Publicaciones con pomposos títulos como: «¡Salvemos a la juventud!», «La batalla por la castidad», «Campeones» y «En la Primera División», además de relatos hagiográficos sobre pedagogos católicos (como Don Bosco y Edouard Poppe) disfrutaron de un sorprendente éxito. Se fomentaba el «incansable combate contra el alcoholismo» y se advertía contra los excesos en el fumar y el comer –«la bestia de la gula»– y contra la pereza, la ostentación y la deshonestidad. Esta defensa quedaba incluida en una «ofensiva por la castidad» más amplia, entendida como preservación de la juventud de los «vicios» mediante la «mortificación» y el «celo». No había sitio para «afeminados», sino sólo para los verdaderos «hombres», los verdaderos «campeones» flamencos que vencerían en la «batalla por la castidad». Estas metáforas se tomaban aparentemente de los deportes nacionales como el fútbol y el ciclismo, que se habían hecho muy populares y la cobertura de los mismos en la prensa fue fuertemente moralizadora en el Flandes católico²⁰. El objetivo final de la ofensiva pedagógica tenía que obtenerse a través de una educación «estricta» basada en la obediencia, la fuerza de voluntad y la autoridad. Obviamente, esta praxis pedagógica se daba la mano con una teoría de la educación estrictamente dogmática, inspirada en la «eterna fuente de rejuvenecimiento de la filosofía pedagógica católica»²¹. Sin embargo, esta «revolución conservadora» –con estas palabras Frans De Hovre, el principal filósofo de la educación en Flandes, dio la bienvenida al «renacimiento» de la teoría católica de la pedagogía– no dejaba mucho espacio para la contribución de la misma juventud. Este «peligroso periodo» estaba cargado de connotaciones negativas, de tal forma que la actividad educativa tenía que ser controlada unilateralmente desde arriba. «La juventud nunca se salvará a sí misma», escribió el jesuita Stracke en 1926²², y de aquí que la necesidad de una aproximación pedagógica guiada estrictamente –el conocido *Führen*, en las antípodas del *Wachsenlassen*²³– se había «confirmado como la ade-

¹⁹ DHAENE, Lieve: «De offensiefbeweging in Vlaanderen 1933-1939: katolieken tussen traditie en vooruitgang», *Revue belge d'histoire contemporaine*, XVII, 1-2, 1986, pp. 227-268.

²⁰ DEPAEPE, Marc: «Moralization through cyclism. Socio-pedagogical aspects in the work of Karel Van Wijnendaele, founder of Flemish Sportswriting», en MONÉS, Jordi y SOLÀ, Pere (eds.): *Education, Physical Activities and Sport in a historical perspective. XIV ISCHE Conference 1992*, Generalitat de Catalunya Departament de la Presidència Secretaria General de l'Esport, Barcelona, 1992, pp. 226-231.

²¹ HOVRE, Frans de: *Paedagogische Wijsbegeerte. Een studie in de moderne levensbeschouwingen en opvoedingstheorieën*, Standaard Boekhandel, Amberes, 1934, 2.^a ed., p. 16.

²² DESIDERIUS STRACKE, Adolf: «Inleiding», en Arnoldus Willem Maas, *Red de Jeugd*, De Vlaamsche boekhale, Lovaina, 1927, pp. 3-6.

²³ LITT, Theodoor: *Führen oder wachsenlassen? Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*, Teubner, Leipzig, 1927.

cuada». De este modo, no se podía dejar que la juventud se viera inundada pasivamente por este flujo masivo de esfuerzo civilizador.

Sin embargo, deberíamos guardarnos de tomar los deseos represivos de los moralistas como realmente efectivos. El estudio del comportamiento demográfico en el periodo de entreguerras, por ejemplo, indica que la obediencia a determinadas restricciones no era universal. Entre 1920 y 1934, a pesar de la presión moral y el control social, alrededor del 60% de las parejas casadas intentaba controlar su fertilidad de una forma u otra²⁴. Y, de hecho, hasta los militantes de Acción Católica dudaban de la efectividad de sus esfuerzos. Alberic Decoene, sacerdote y director de la escuela de formación pedagógica de Torhout lo admitía así en la introducción a la obra de Joos:

«Hemos construido innumerables escuelas y movilizado un gran ejército de educadores cristianos, tanto hombres como mujeres. Todos los conventos están a nuestra disposición. Sus miembros han sacrificado su juventud, su talento y su futuro al más noble de todos los apostolados: la educación cristiana. Cada mañana, alrededor de las 8:30, cientos de miles de niños dejan sus pupitres en las clases que hemos construido generosamente con montones de dinero. ¿Por qué parece a veces que todos estos esfuerzos no producen todo lo que deberían producir? ¿Se ha quedado corto el brazo de Dios? ¿Nuestra voluntad no es lo bastante firme? ¿No estamos suficientemente alerta?»

En vez de arredrarse ante el reto, Decoene argumentaba, se debe continuar el camino trazado. Para él, las aparentes desventuras del trabajo educativo deberían llevar a una reflexión más profunda sobre los medios empleados para imprimir los valores en el alma del niño y del adolescente, incluso más fuertemente que antes. De aquí su llamada a ir «hacia atrás en la investigación de las cuestiones básicas que lo controlan todo, es decir, las cuestiones educativas»²⁵. Y, obviamente, en esta reflexión, lo primero que estaba en peligro era la familia. De acuerdo con la tradición occidental y cristiana, Decoene y sus colegas no dudaban en absoluto de la inviolabilidad y la autoridad de este entorno educativo «principal» y «natural» y alimentaban cada vez más los estereotipos sexuales en los modelos educativos. Sin embargo, ¿compartían todos estas opiniones? Y ¿cómo se conectan con la educación familiar, en especial, en el contexto de la tensión entre el discurso y la realidad y entre la norma y la práctica?

2. La pedagogización de la familia y el éxito de la educación autoritaria saturada de estereotipos sexuales y marcada por la infantilización

En prácticamente todos los estratos sociales (católicos y no católicos), la educación de los niños se veía como una tarea que debían llevar a cabo principalmente las mujeres²⁶. La maternidad era una noble tarea social. Sin embargo, las nociones sobre la familia en sí podían variar considerablemente, dependiendo de la visión subyacente de sociedad y humanidad. El punto de vista católico, especialmente reflejado en los esfuerzos masivos de esa época para reevaluar y restaurar la familia y la fidelidad a la

²⁴ VANDENBROEKE, Chris: «La dualité de la norme et des faits», en Herman Balthazar et al., *La séduction des masses*, pp. 125-137.

²⁵ DECOENE, Alberic: «Inleiding», en JOOS, Jozef Maria: *Moderne jeugdopleiding*, pp. 7-8.

²⁶ Esta información se basa en varias tesis realizadas en las universidades de Lovaina y Gante.

doctrina católica y específicamente a la enseñanza de la encíclica *Casti Connubii* (1930), resaltaba la importancia de tener muchos niños, de la fidelidad en el matrimonio y de su indisolubilidad, además de una clara división entre papeles sexuales: la vida profesional para el hombre, la vida doméstica para la mujer. La aspiración era tener una familia amplia, es decir, no una familia enorme, en función de los instintos, sino una familia que cumpliera con las leyes de la naturaleza y con responsabilidad hacia la posteridad. Esto implica que las pequeñas familias eran estigmatizadas como sospechosas de actuaciones antinaturales, egoísmo e indolencia. La vida familiar católica rural tradicional servía aquí como ideal del rearme moral, a pesar de que se había infiltrado en ella demasiada «sensualidad». Más aún, se iba a utilizar a la juventud rural para detener la perniciosa ola urbana y prevenir así la despoblación rural. En efecto, las aglomeraciones urbanas eran de una cuerda completamente diferente. El movimiento de mujeres socialistas defendía la maternidad intencional, aprobaba el uso de contraceptivos y consideraba que las familias pequeñas o sin hijos eran consecuencia de las necesidades financieras más que producto de cualquier otra causa. *Helios: Ligue belge de propagande héliophile*, una asociación establecida en 1924, operaba en la misma longitud de onda. Al principio, se concentró en el naturismo y el nudismo pero, a lo largo de los años treinta, se preocuparon frecuentemente de la eugenesia, la sexología y el control de la natalidad. Sus miembros y simpatizantes procedían en su mayoría de los círculos intelectuales progresistas de la parte francófona de Bélgica. Se incorporaron asimismo a la *Weltliga für Sexualreform*, que abogaba por unos derechos sexuales iguales para hombres y mujeres, el control de la natalidad para conseguir una reproducción responsable, la liberación del matrimonio de la mediación de la Iglesia y el Estado y la educación sexual sistemática y no represiva.

También variaban las opiniones sobre el trabajo de la mujer fuera del hogar. Las dudas eran pocas para el punto de vista católico: una familia amplia presuponía una mujer casada en el hogar. Esta creencia, de acuerdo con *Quadragesimo Anno* (1931), culminó en 1934 con el proyecto de ley del Padre Rutten para limitar el trabajo de las mujeres casadas. A pesar de que no faltaban motivaciones económicas (la elevada tasa de desempleo), el proyecto de ley, que nunca fue aprobado, quería ser la cumbre de la política de defensa de la familia seguida durante muchos años. En efecto, muchos pensaban que era imposible trabajar fuera de casa y ser, al mismo tiempo una buena ama de casa, esposa y madre. La mujer trabajadora era un foco de calamidades: niños mal educados y abandonados, vida familiar penosa, enfermedades, bajas tasas de natalidad, elevada mortalidad infantil, delincuencia juvenil, etc. En primera instancia, una mujer tenía que desarrollar una vida familiar sólida y proporcionar a la sociedad miembros moralmente estables, mediante la educación religiosa. Dentro del movimiento socialista, especialmente en los sindicatos, existía también una oposición significativa al trabajo asalariado de las mujeres casadas, visto como posible causa del desempleo y la reducción de salarios. Sin embargo, las mujeres socialistas defendían la elección de las mujeres entre el trabajo asalariado y el trabajo doméstico. Luchaban por hacer todo lo posible para permitir que las madres pudieran quedarse con sus familias pero que nada les obligara a hacerlo. Su actitud profamiliar apoyando las prestaciones por hijos —el socialista *Belgische Werklieden Partij* (Partido de los Trabajadores Belgas), vio esto antes como una forma disfrazada de reducción de salario, una maniobra de los patronos para acabar con el poder de los sindicatos— y solicitando el reconocimiento legal del trabajo doméstico, además de prestaciones por maternidad desde el nacimiento del primer hijo, actuaba como contrapeso a la importancia que otorgaba el mundo católico a los

problemas familiares. Sin embargo, las mujeres socialistas, junto a las agrupaciones librepensadoras y feministas, percibían el trabajo fuera de casa como una forma de independencia para la mujer casada con el trabajador, una emancipación de su estatus, en palabras de Bebel, el de «la esclava de un esclavo».

La división ideológica se desvelaba por sí misma en sus posiciones sobre la familia, y la Iglesia Católica y el Nuevo Orden coincidían con facilidad en estos aspectos. «Todas las madres en el hogar, el niño es un tesoro» era uno de los lemas de las Organizaciones Nacionales Flamencas, inspiradas por el nacionalsocialismo, tomando la «ley moral cristiana universal» como base teológica de su política.

Si se hace abstracción del modelo social subyacente y, en especial, de la dimensión religiosa de la educación y de la veneración de la Santísima Virgen («la madre por excelencia»), se pueden encontrar muchas similitudes entre todas las diferentes opiniones sobre la actividad educativa de la madre ideal en la familia ideal. La madre tenía la responsabilidad de formar el carácter de sus hijos. Tenía que transmitirles cualidades como la solidaridad, el entusiasmo, la abnegación, el orden, el ahorro, la obediencia, el amor a la verdad, el valor, el autocontrol y la laboriosidad. Tenía que proporcionar un entorno cálido, acogedor, y mantener la felicidad en el hogar. En resumen, conseguir una casa inmaculada, libre de la discordia, en la que se respetaran los domingos y días festivos y se forjaran unos fuertes lazos familiares. Sin embargo, el amor maternal no debía llegar a la sobreprotección sino que, mediante una educación estricta y recta, ordenando seriamente y prohibiendo con calma, debía formar unos respetables miembros de la sociedad. Dado el papel central de la madre, el padre, el cabeza de familia, parecía haber sido excluido por completo del proceso educativo. Por «naturaleza», era menos adecuado para ello: él trabajaba, proporcionaba el sustento de la familia y, cuando los hijos se portaban mal funcionaba como «el coco». Sin embargo, a finales de los años treinta, aparecieron nuevos elementos ²⁷: el padre comenzaba a dibujarse con un papel más activo, participando en los juegos de los niños en el hogar y comenzando a discutir los resultados escolares con su mujer. Las vacaciones pagadas y la semana de cuarenta horas, que dejaban más tiempo libre para ser repartido entre menos hijos, intervinieron seguramente en este cambio. Al niño también se le daba derecho a su propio espacio, a su propio mundo de fantasía, y la madre, sumergiéndose en los pensamientos y sentimientos de los hijos, podía ser más una niña para los niños. Éstos (al menos en las fuentes utilizadas para el presente estudio y especialmente en la literatura de asesoramiento pedagógico), son indicios extremadamente provisionales de un cambio desde un estilo educativo restrictivo a uno más permisivo, del paso de técnicas de control de la conducta «orientadas por la disciplina» a otras «orientadas por el amor». La influencia de Alfred Adler, Charlotte Bühler, y Edouard Spranger iba tomando forma poco a poco: el aspecto relacional de la educación quedaba más centrado.

Este panorama idealizado mostrado a una audiencia formada principalmente por trabajadores, refleja en primer lugar las opiniones de los propagandistas de clase media, que querían determinar lo que era bueno para las clases inferiores, percibidas como una masa ignorante, «irracional». Muchos artículos socialistas de asesoramiento pedagógico partían de la premisa de una chica sin ninguna preparación para la maternidad, lo que explica en parte su apoyo a los establecimientos de sustitución de la familia, como guarderías, clínicas pediátricas y campamentos de recreo para niños enfermizos. Conse-

²⁷ SIMON, Frank: «La «pédagogisation» des masses», p. 182.

cuentemente, por una parte, la atención se centraba en la maternidad, la mujeres eran expulsadas del circuito del trabajo y la mujer como «hembra» era colocada en el hogar; por otra parte, no se consideraba que la mujer fuera el mejor educador. Otros elementos comenzaban a asumir las tareas de la familia. Los consejeros de padres, algunos representando a organizaciones, otros no, participaron en este esfuerzo, como también la multitud de líderes de la juventud y la escuela con sus profesionales maestros de escuela elemental. A los padres se hablaba de una forma bastante pedante sobre el tipo de educación que tenían que proporcionar. Los doctores y enfermeras de la Obra Nacional por el Bienestar de los Niños (NWK), con su asesoramiento médico y pedagógico en los programas para cuidados prenatales e infantiles y en los servicios afines, contribuyeron al aumento de la supervisión de la familia. Al aumentar la medicalización y la pedagogización, el uso de la mujer como instrumento venía de la mano.

Finalmente, llegamos a la realidad pedagógica con la familia en sí misma. Las escasas características de los modelos educativos que hemos citado son bastante familiares para las viejas generaciones de hoy en día y para muchos obreros y se corresponde más o menos con su experiencia. ¿Demuestra esto el éxito de las campañas moralizadoras de aquellos días? La respuesta parece ambivalente. Los pocos estudios que han investigado los estilos educativos en las familias de la clase obrera y que han utilizado técnicas como las entrevistas de la historia oral revelan la originalidad de la cultura de la clase obrera dentro de algunos grupos²⁸. Aunque un valor es universal: la obediencia. La autoridad de los padres era indiscutible. El contexto diario de los trabajadores hacía que el equilibrio unilateral del poder fuera casi necesario. Un ritmo familiar estricto determinado principalmente por las relaciones laborales existentes, los incómodos hogares con rudimentarias facilidades higiénicas y unos quehaceres domésticos que tomaban mucho tiempo, limitaban el tiempo de intimidad al mínimo. Cualquier desobediencia trastornaba la estricta organización de los quehaceres domésticos. Era igualmente importante para los trabajadores alcanzar la respetabilidad. Los niños mostraban respeto, por ejemplo, vistiendo decentemente. Hablar de sexualidad era un hecho que producía escándalo. No existía pues ninguna educación sexual dentro de la familia. Se engañaba a los niños haciéndoles creer que los bebés eran llevados a casa por la cigüeña o que se los encontraba debajo de una hoja de un repollo. Otra historia popular era la «teoría del barco», según la cual los niños venían de España, como San Nicolás. Todas estas ingenuas invenciones sexuales producían probablemente efectos infantilizadores. Sin embargo, es bastante interesante señalar que algunos comportamientos que se alejaban de la normalidad, como la embriaguez, el divorcio o tener hijos fuera del matrimonio, eran tolerados entre la clase trabajadora, en claro contraste con la actitud restrictiva de las clases media y alta en estos campos y sin escapar en absoluto de la atención de los moralistas de aquel tiempo. Los valores y las normas eran adoptados de otros grupos, se interpretaban de forma diferente o eran inherentes a la cultura de la clase trabajadora. De acuerdo con determinados valores burgueses, se trataba de una cuestión de supervivencia. Por ello, aparte del hecho objetivo de que las mujeres eran expulsadas del circuito del trabajo, sigue siendo cuestionable si las mujeres por sí mismas, hasta cierto punto, no alimentaban su veneración por lo doméstico (lo que les correspondía ideológicamente), aumentando su importancia dentro del matrimonio.

²⁸ GRAEVE, Bie de: «Opvoedingsstijlen en onderwijs in arbeidersgezinnen. Een 'life-history'-onderzoek in Gent, 1900-1960», *Comenius*, n. 30, 1988, pp. 150-174.

Su poder dentro de la familia, en la esfera privada tenía en cierto modo un carácter sagrado. Para las mujeres de los barrios de trabajadores, donde la frontera entre vivienda y calle se difuminaba, este movimiento interesado por los niños y las mujeres, este cambio hacia un modelo de vida más íntimo, significaba una nueva dimensión, una esperanza de autonomía.

3. «El que posee la juventud, posee el futuro» o la pedagogización de la asistencia a la juventud y del trabajo con los jóvenes

Con la movilización de masas correspondiente a la época, es muy sorprendente que la pedagogización y la socialización de los niños y jóvenes hacia una determinada ideología estuviera constantemente en discusión. Los movimientos juveniles crecieron enormemente y se mezclaron en la propaganda con la movilización de masas.

Este fenómeno fue muy importante en el ámbito católico. La movilización de masas ya comenzaba en la escuela elemental con la Cruzada Eucarística, un movimiento popular durante los años veinte, bajo la estricta supervisión de la Iglesia. A niños y niñas se les animaba a tomar la Sagrada Comunión semanalmente y «a encomendar su corazón a Cristo» todas las mañanas. Mediante la participación en la Eucaristía, se iba a formar una élite de perfectos cristianos, que debería contribuir sustancialmente a la cristianización de la sociedad²⁹. Durante los años treinta, este tipo de actividades juveniles religiosas se estancaron y declinaron, quedando incluidas en los servicios auxiliares de Acción Católica. Los *Kristene Arbeidersjeugd* (KAJ) (Jóvenes Trabajadores Cristianos), liderados por el carismático Jozef Cardijn, fueron uno de los elementos clave. Manifestaron su poder a través de numerosas actividades de masas, como peregrinaciones, encuentros y celebraciones (desfiles de banderas, actuaciones corales, formación de grupos, lemas, cantos multitudinarios, etc.). A principios de los años treinta, se produjo un cambio religioso en los KAJ: la acción moral y religiosa tomó prioridad y la actividad política y sindicalista quedó relegada a un segundo plano. Las necesidades sociales, por supuesto, todavía estaban en la agenda y se siguieron buscando soluciones para hacer frente a la crisis económica: se crearon fondos de desempleo y agencias de empleo; se concedía ayuda financiera y material a los desempleados jóvenes; se fundaron campamentos de trabajo y se pedía la extensión de la educación obligatoria. En el campo socioeducativo, existían servicios de orientación vocacional, hospitales y programas para jóvenes que finalizaban los estudios y para soldados. Otro sector de vanguardia de Acción Católica era el *Katholieke Studenten Actie* (KSA) (Movimiento de Estudiantes Católicos), fundado en 1928. Los obispos flamencos utilizaron esta asociación como medio represivo para contrarrestar la influencia (aunque ideológicamente dividida a principios de los años treinta) de la formación nacionalista flamenca y antibelga *Algemeen Katholiek Vlaams Studentenverbond* (Asociación General de Estudiantes Católicos Flamencos),

²⁹ VAN GARSSE, Leo: «De Eucharistische Kruistocht in Vlaanderen (1920-1945): opkōmst en verval van een kerkelijk pedagogisch offensief», en DEKKER, J. et al.: *Pedagogisch Werk in de samenleving. De ontwikkeling van professionele opvoeding in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw*, Acco, Lovaina/Amersfoort, 1987, pp. 195-203; VAN HAVER, Jozef: *Voor u, beminde gelovigen: het rijke Roomse leven in Vlaanderen, 1920-1950*, Lannoo, Tielt, 1995.

que era relativamente independiente de la Iglesia ³⁰. Mientras tanto el KSA y los KAJ seguían extendiéndose. Junto a los exitosos programas de otras organizaciones de jóvenes, como los grupos de jóvenes católicos (*patronages*) para chicos, los Scouts (más de clase media) –la Asociación Flamenca de Scouts Católicos, la Unión de Granjeros (para chicos), la Unión de Granjeras (para chicas) y la Juventud de Clase Media– ilustran la red que tejieron los católicos en Flandes para atrapar a la juventud.

Su competencia estaba formada, en primer lugar, por las organizaciones socialistas. Algunas de ellas desarrollaban actividades políticas, económicas y antimilitaristas. Otras eran menos militantes en la organización de manifestaciones y mítines contra el fascismo y preferían las actividades culturales, importando a Flandes el estilo de los movimientos juveniles alemanes y romantizando la imagen de «simplemente ser jóvenes unidos y rodeados de la Naturaleza». Formando una élite, los últimos aspiraban a la edificación moral y espiritual de los niños de la clase trabajadora, creando dentro del capitalismo una contracultura socialista centrada en el espíritu comunitario.

Aparte de las asociaciones vinculadas a los socialistas, estaban las asociaciones juveniles liberales y nacionalistas flamencas. Sin embargo, se sabe poco sobre el reclutamiento en estas organizaciones. Existían también numerosas asociaciones juveniles no militantes: los scouts católicos, así como los Boy Scouts y las Girl Guides de Bélgica reunieron a jóvenes de todas las ideologías. Entre ellos estaba el movimiento juvenil «abierto» (autónomo, sin vínculos políticos, no confesional, originado por los propios jóvenes), las asociaciones de estudiantes de centros públicos de enseñanza secundaria y muchas pequeñas asociaciones de clase trabajadora y media. Ellos vivían su propia vida juvenil de renacimiento interior con un estilo de vida saludable (ascética), libertad, personalidad y formación del carácter, coeducación, espíritu comunitario y antimilitarismo y con actividades como los viajes, excursiones, danzas folklóricas, acampadas, cantos, e incluso asistiendo a conferencias y estudiando las costumbres locales y el folclore. Sin embargo, su impacto no era comparable al de los movimientos juveniles de carácter político.

Las prácticas educativas empleadas en estas asociaciones estaban en perfecta consonancia con la educación que en aquel tiempo era evidente, pero que hoy en día consideraríamos autoritaria. El adulto educador supervisor casi siempre estaba dominando y controlando, coartando los sentimientos de los jóvenes y marcando su autoridad y responsabilidad desde objetivos educativos enraizados en una imagen general del orden moral y social. Junto al liderazgo entusiasta y la lucha por una nación unificada, coherente orgánicamente y ordenada jerárquicamente, esta educación autoritaria configuró un elemento educativo fundamental que permitió que el Nuevo Orden tuviera aceptación entre la población. Como afirma uno de los principales historiadores de Flandes, después de la Primera Guerra Mundial, «los idealistas soñaban con un ‘nuevo orden’ [...], ‘ansiaban’ un sistema diferente, sin egoísmo, cálculo o hipocresía». No obstante, la realidad del periodo de entreguerras aportaba una imagen completamente diferente. Para los jóvenes, este periodo de extensa juventud significaba sumisión a los mayores. Además de la polarización entre los sexos –teniendo en cuenta la cada vez más acentuada masculinización (militarización de la vida pública y feminización de la vida privada)– la distinción entre jóvenes y adultos parece haber

³⁰ VOS, Louis: *Bloei en ondergang van het A.K.V.S. Geschiedenis van de katholieke Vlaamse studentenbeweging, 1914-1945*, Davidsfonds, Lovaina, 1982, 2 vol.

sido un proceso clave durante los años treinta. La creciente atención a los temas educativos en la vida diaria y la importancia otorgada a la asistencia profesional (en pocas palabras, la pedagogización de la sociedad) era difícilmente combinable, en aquella época, con la autonomía de los educandos.

Mientras los hijos de la élite ya se venían enfrentando a este fenómeno desde tiempo atrás, la prolongación de la juventud sólo se extendió a otras capas sociales desde finales de los años veinte. El desarrollo de la educación secundaria hizo a la juventud cada vez más dependiente de los adultos en un entorno pedagógico, creándose un mundo joven independiente. De acuerdo con el historiador de la juventud John Gillis, las clases medias alrededor de 1900 ya habían incluido la adolescencia en el ciclo de la vida como parte del orden natural de la sociedad respetable³¹. Sus normas sociales, idolatradas y universalizadas en la literatura médica y psicológica (por ejemplo, en la obra de Granville Stanley Hall) como características «naturales» de la adolescencia, penetraban en los movimientos juveniles. Sin embargo, en los años treinta, la noción de adolescencia no se correspondía todavía con la realidad de todos los jóvenes de la clase trabajadora. Para muchos, el camino hacia la edad adulta se hacía por la ruta del trabajo. El camino también era distinto para chicos y chicas. Para los primeros, consistía en convertirse en un trabajador capaz, en seguir una carrera profesional; para las segundas, consistía en convertirse en madres preparadas y cualquier trabajo asalariado era sólo una fase intermedia. Sin embargo, todos estaban sujetos a la supervisión de su desarrollo y al control por parte de los adultos en esta «edad difícil», un periodo de «segundo nacimiento», de «tormenta y tensión».

Obviamente, los adultos pensaban que tenían que vigilar de cerca el comportamiento sexual de los jóvenes. Así, en la ofensiva moralizadora católica, el combate contra la «indecencia» era de una importancia crucial. Por todos lados, la juventud aparecía amenazada por los «malos» libros, los «malos» amigos, las «malas» conversaciones o las «malas» películas. El baile también era peligroso para los jóvenes, como también lo eran el alcohol y las mujeres para los chicos. El impecable y casto camino hacia la edad adulta, y hacia el matrimonio, estaba plagado de trampas. En este contexto, se sentía la necesidad de una educación sexual, pero desde un punto de vista negativo. Este punto de vista no consistía en enriquecer la vida sexual de los jóvenes, sino en evitar los comportamientos no castos. Una ilustración de esto es la actitud de entonces frente a la masturbación³². Como tema de gran calado para padres y educadores, éstos consideraban que su ausencia era la prueba definitiva del éxito en la educación. La psicología científica de la adolescencia trajo a la superficie una nueva aproximación a la masturbación juvenil. La disuasión y la instrucción moral fueron abandonadas en favor de una aproximación al desarrollo psicosexual, y así la masturbación se consideraba cada vez más el resultado del desequilibrio psicológico del adolescente. El psicoanálisis subrayaba los sentimientos de culpa y vergüenza, que eran concebidos como factores psicopatogénicos, y condenaba los métodos educativos represivos, que podían producir complejos de culpabilidad. Alrededor de 1930, se generalizó la creencia de que los sentimientos «naturales» de culpabilidad poseían el suficiente poder represivo como para

³¹ GILLIS, John R.: *Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations, 1770-present*, Academic press, Nueva York/Londres, 1974, p. 105.

³² MORTIER, Freddy; COLEN, Willem and SIMON, Frank: «Inner-scientific reconstructions in the Discourse on Masturbation (1760-1950)», *Paedagogica Historica*, XXX, 3, 1994, pp. 817-847.

hacer que la masturbación desapareciera automáticamente en la edad adulta. En este sentido, poco a poco, se iba distinguiendo entre masturbación por «adicción» y masturbación por «desarrollo». Al medio católico le era difícil aceptar este nuevo enfoque. En su opinión, un adolescente que se masturbaba (normalmente un chico) cometía pecado mortal y esto, inevitablemente, tenía unas negativas consecuencias religiosas, morales, intelectuales y físicas. Era precisamente en el campo de la educación sexual donde se manifestaba mejor la formación de la voluntad y del carácter (popular durante el periodo de entreguerras y con base en la obra de Friedrich W. Foerster): para desarrollar el carácter y el autocontrol era necesario suprimir con éxito los deseos sexuales. Estas opiniones eran las más frecuentes entre los educadores de los internados católicos y prevalecían asimismo en el seno de los movimientos juveniles católicos. También en los círculos socialistas, la formación de la voluntad y el carácter eran muy importantes, aunque como medio para desterrar el egoísmo burgués presente en cada persona y para favorecer la realización de la persona socialista en pensamiento y acción. Generalmente, los líderes juveniles socialistas eran más abiertos en cuanto a la educación sexual e intentaban acercarse así a la juventud. Pero contaban con una importante oposición por parte de los padres. La educación sexual, la sexualidad y la corporalidad en general estaban llenas de tabúes en la vida familiar diaria, aunque se publicara cada vez más al respecto. Como apreciaron los testigos de aquella época, los jóvenes «crecían siendo ignorantes» en cuanto a sexualidad.

4. Masificación de la escolarización y pedagogización de la élite además de las masas

La escolarización, cuya mayor expansión se produjo a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, adquirió importantes funciones sociales. De hecho, fue el primer medio de masas utilizado por determinados grupos para transmitir sus puntos de vista sobre la humanidad y la sociedad a toda una generación. Así, los grupos interesados competían entre sí para controlar la educación. Las diferencias políticas e ideológicas entre católicos y no católicos en Bélgica desde la segunda mitad del siglo XIX es uno de los más claros ejemplos de esta rivalidad. Durante el periodo de entreguerras, las escuelas fueron el instrumento ideológico más importante, a pesar de la rivalidad creciente de los medios de comunicación de masas, en primer lugar el cine y seguidamente la radio. Pero los graves conflictos sobre política educativa se calmaron en este periodo³³.

¿Qué cambios se producían mientras tanto en la escolarización? En primer lugar, la educación secundaria, incluyendo las escuelas técnicas y de formación profesional³⁴, se extendieron enormemente en este periodo, aunque todavía la mayoría de los alumnos de la escuela elemental pasaba a trabajar en la industria, el comercio minorista o las manufacturas (en muchos casos como aprendices) o se incorporaba al sector agrícola. Podemos concluir, contando con cifras que nos respaldan, que, después de la «Segunda Revolución Industrial», tuvo lugar el verdadero despegue de la educación

³³ TYSENS, Jeffrey: *Strijdpunt of pasmunt? Levensbeschouwelijk links en de schoolkwestie, 1918-1940*, VUB press, Bruselas, 1993.

³⁴ GROOTAERS, Dominique y TILMAN, Francis: *Histoire de l'enseignement technique et professionnel en Belgique, 1860-1960*, EVO, Bruselas, 1993.

técnica y, con él, la segmentación y sistematización de la educación en un sistema social jerárquico³⁵.

La población escolar aumentó asimismo en las restantes escuelas secundarias, apuntando hacia una educación general, aunque de hecho cambió poco en la práctica real. La palabra «crisis» se mencionaba a menudo. La «*question des humanités*», que se ocupaba del conflicto entre los currículos científico moderno y literario clásico (y la defensa de los fundamentos de la civilización occidental, que algunos vinculaban a este último) provocaba disputas continuas. El debate se centraba en cargar o aligerar el programa y en llevar a cabo una selección aún más estricta. Incluso si cada vez más padres, en este periodo de escaso empleo, optaron por dar a sus hijos estudios más prolongados, el miedo expresado a menudo de producir demasiados intelectuales frente a los trabajadores manuales existentes refleja el deseo de mantener el carácter elitista de la educación secundaria, al menos por el momento. Sin embargo, las autoridades locales y provinciales, el sector privado y la Fundación en favor del Más Aventajado, establecida en 1921, proporcionaron créditos de estudio para educación secundaria y superior. Fueron estrechas aperturas a la movilidad que se crearon para «los que lo merecían», sin que se tambaleara el orden social, y constituyeron un fenómeno que adquiriría su significado e importancia dentro del contexto de la «meritocracia»³⁶.

En los «colegios» católicos y en los «ateneos» estatales, preferiblemente dentro de los seguros muros del internado –la concha protectora pedagógica por excelencia– los adalides de la sociedad futura recibieron una educación burguesa y espiritual, reforzando el carácter elitista de la educación posterior. ¿No era la «decencia» un vehículo adecuado para la diferenciación de la clase media de las otras clases sociales? Por ello, más que en ningún otro sitio, se luchaba por una eficiente protección moral de la juventud. Mediante normas severas, una disciplina férrea, una supervisión casi permanente, el espionaje (especialmente en dormitorios y aseos) y muchas precauciones (prohibiendo el contacto con el otro sexo y la frecuentación de bares y piscinas; censurando la literatura y las películas), se aseguraba la perfección moral de los futuros líderes sociales. En las instituciones católicas, este fin se enmarcaba en un contexto religioso más amplio. Dentro de la educación católica se incluían numerosos «ejercicios» religiosos, destinados a aumentar la formación moral: misa diaria, confesión, oraciones, retiros, observancia de la cuaresma, plegarias matinales, etc., además de las consultas personales en el despacho del profesor-sacerdote, con el número de vocaciones por año para el clero secular o regular como criterio maestro para medir el éxito de una institución.

Para la pedagogización de las masas, la escuela elemental se había mostrado a sí misma en el siglo XIX como un medio de control social, reforzando los sentimientos de ciudadanía y patriotismo. Ésta es probablemente una de las razones por las que no importó que la educación obligatoria se introdujera en Bélgica (1914) relativamente tarde si establecemos comparaciones con otros países europeos³⁷.

35 MÜLLER, Detlef; RINGER, Fritz y SIMON, Brian: *The Rise of the Modern Educational System, 1870-1920*, University press, Cambridge/París, 1987.

36 CLERCK, Karel de; GRAEVE, Bie de y SIMON, Frank: *Dag meester, goedmorgen zuster, goedemiddag juffrouw. Facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen (1830-1940)*, Lannoo, Tielt/Weesp, 1983.

37 DEPAEPE, Marc: «The social integration of education since the eighteenth century», en BLOCKMANS, Willem (ed.): *The making of Europe*, vol. XIV: CHITTOLINI, Giorgio: *Education and Instruction*, Hilversum, 1996, en prensa. SIMON, Frank: «Compulsory Education and the Belgian Primary School Teacher, 1830-1914», en MANGAN, James A. (ed.): *A significant social revolution. Cross-cultural aspects of the evolution of compulsory education*, Woburn press, Londres, 1994, pp. 74-88.

Por lo que atañe al curriculum en la escuela elemental, el Ministerio de Educación introdujo en 1936 una innovación interesante³⁸. La Reforma Curricular fue impulsada por el Decreto del 13 de mayo, que reemplazaba al curriculum de 1922, considerado sobrecargado y demasiado enciclopédico. La innovación era una respuesta de los políticos a las peticiones de una instrucción más activa y más en contacto con la realidad del momento. Un cambio fundamental respecto a la situación anterior consistía en repudiar la clasificación temática tradicional, excepto para las enseñanzas básicas (lectura, escritura y aritmética), durante los cuatro primeros años. Una vez aceptado en general que los niños observan globalmente, se introdujo una especie de «instrucción total». Para esto era esencial la noción de «estudio del entorno». Su contenido se concentraba sistemáticamente alrededor de los llamados «centros de interés» (basados en la teoría de necesidades de Ovide Decroly), un complejo de materias temáticas con partes conectadas muy de cerca, alrededor de un problema real y particular. Así, la Reforma Curricular concretó las ideas de un movimiento de reforma que comenzó poco antes de la Primera Guerra Mundial en los círculos pedagógicos belgas –cuyos miembros estaban familiarizados con el Movimiento de la Escuela Nueva, la paidología, la psicología infantil y la pedagogía experimental– y defendía el cambio de la escuela pasiva (sólo para escuchar) a la escuela activa. Sin embargo, la puesta en práctica de la Reforma Curricular implicó numerosas dificultades. En la práctica, nada cambió mucho: el «estudio del entorno» degeneró en una técnica. Muchas eran las razones que condujeron a esto, entre ellas la insuficiente preparación de las escuelas de formación del profesorado, las rivalidades personales y las distintas sensibilidades del personal inspector y administrativo, la inestabilidad política y una falta de asesoramiento científico y de compromiso por parte del personal educativo. No obstante, la razón más importante era que las instituciones centrales de las escuelas elementales católicas obstruían su puesta en práctica. Podían estar de acuerdo con el «estudio del entorno» pero no tal como lo concebía Decroly, que era francmasón. Le reprochaban que era demasiado materialista, ya que ignoraba las manifestaciones de la vida religiosa en el entorno. Por ello, las escuelas católicas lanzaron su propio programa, que concedería un amplio espacio a lo trascendental y volvía a bautizar al demasiado natural «estudio del entorno» con el nombre de «instrucción sobre la realidad». De hecho, el sector católico no se sentía a gusto con el Movimiento de la Escuela Nueva, ya que era apoyado principalmente por no católicos –Montessori era una excepción– y sus partidarios defendían la pedagogía, basada en Rousseau, del *Wachsenlassen*. De acuerdo con los líderes pedagógicos católicos, el niño tenía que educarse en el espíritu católico y tenía que ser guiado firmemente, lo que sólo se podía asegurar con un enfoque de la educación dogmático y normativo, tal como lo defendía el *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*. Incluso si sus editores, De Hovre y Decoene, estaban abiertos al aprendizaje activo e individualizado, su contradictoria teoría de la educación –cristocéntrica en vez de paidocéntrica– los hacía desconfiar de las tendencias modernas. Volveremos posteriormente a este punto. A pesar de que se ha investigado más sobre este tema, parece ser que, por lo que se refiere a la Reforma de 1936, ni la práctica escolar diaria, ni la opinión pública estaban preparadas para aceptar las premisas básicas del Movimiento de la Escuela Nueva y la «enseñanza total». Los innovadores pusieron reconocidamente su punto de mira en una sociedad más democrática.

³⁸ DEPAEPE, Marc; VROEDE, Maurits de y SIMON, Frank: «The 1936 curriculum reform in Belgian primary education», *Journal of Education Policy*, VI,4, 1991, pp. 371-383.

Así que pronto se encontraron con la oposición de la prensa Rexista y del periódico conservador católico *Libre Belgique*, que colocó al estudio del entorno y a la importancia otorgada a las capacidades expresivas en la misma categoría que el descenso y la pérdida de disciplina. Los padres pertenecientes a la clase trabajadora tampoco se sentían a gusto. En su opinión, la transferencia de conocimientos tenía que ser prioritaria frente a la expresión y el autoritarismo del hogar tenía que continuar en la escuela. En conjunto, se podría decir que en Bélgica las innovaciones se llevaron a cabo en la región más «librepensadora», la región francófona. La pedagogía de Freinet también penetró, aunque muy modestamente en el socialismo valón y en círculos progresistas³⁹.

En resumen, el Movimiento de la Escuela Nueva parece haber sido un fenómeno que afectó solamente a una pequeña fracción de la nueva clase media y, más específicamente, a los círculos profesionales como psicólogos, educadores y doctores, en cuyas mentes ya se concebía un tipo diferente de niñez, juventud, estructura educativa y sociedad. La mayoría de los partidarios del Movimiento Nueva Educación defendían la visión ideológica de una sociedad compuesta por individuos y el positivismo evolutivo, que defendía una visión de la «evolución» de la educación que, en parte bajo la influencia de las innovaciones que ellos habían introducido, hacía pasar de la etapa teológica, dogmática y autoritaria a la etapa científica y positivista, resultado del estudio experimental del niño y el conocimiento de todas sus fases de desarrollo. En términos reales, esto significaba la introducción de un control del individuo menos visible y menos represivo, además de la eliminación de la disciplina externa en favor de la autodisciplina interna. Los innovadores creían en la posibilidad de la socialización general, que además de individualizada sería universal, independientemente de la clase social y el contexto histórico y legitimada por la investigación experimental. Con estos expertos y la sustitución del «liderazgo» en las relaciones pedagógicas por el «asesoramiento», así como la atribución al niño de creatividad original, el poder de la psicología hizo su primera aparición: en lo sucesivo, los niños, hasta cierto nivel, no tendrían el control de su propio proceso de aprendizaje, sino que lo dejarían a profesionales que decían conocer exactamente el tipo de desarrollo que estaban experimentando. Propio de esto era la introducción de los tests en la escuela, para aumentar el nivel de éxito de la escuela y la extensión del estudio y la orientación profesional. «*Tayloriser l'instruction pour valoriser l'éducation*», con estas palabras, el profesor de la Universidad de Lovaina Raymond Buyse tipificó el conjunto de ideas de los psicopedagogos que pretendían, desde un punto de vista utilitario, que cada uno eligiera la profesión adecuada, que se impulsara la felicidad individual y que se produjera el máximo rendimiento social⁴⁰. Los planes locales, provinciales y privados (particularmente activos fueron los Jóvenes Trabajadores Cristianos) recibieron el reconocimiento oficial en el Real Decreto de 21 de agosto de 1937 que regulaba la organización y el funcionamiento de los «servicios de guía vocacional» para la juventud. Obsérvese que incluso los católicos estaban presentes en el campo de la pedagogía aplicada. El estudio de los medios y métodos de enseñanza no sólo se realizaba con independencia de la ideología, sino que también era legitimado por el derecho a existir de la investigación educativa.

39 VAN HAECHE, Anne: *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*, ULB, Bruselas, 1985.

40 BUYSE, Raymond: *L'expérimentation en pédagogie*, Lamartin, Bruselas, 1935.

5. La legitimación del discurso pedagógico desde la pedagogía científica dual

Tomando como ejemplo el prestigioso modelo de las ciencias naturales, después de adquirir una base institucional en las universidades belgas en los años veinte, las ciencias de la educación no sólo intentaron ganarse el respeto de los círculos académicos, sino que también esperaban cumplir con la promesa de la completa realización de la meritocracia. Siguiendo este ejemplo, se alcanzó en los Estados Unidos el «culto a la eficiencia», pareciendo posible garantizar además, con pruebas y medidas, la construcción de una sociedad capitalista democrática⁴¹. Abundaban los lemas como el de «el hombre adecuado en el lugar adecuado» e incluso en Bélgica se asumía la base de la ideología del CI (coeficiente de inteligencia): asumir que las diferencias de inteligencia eran en su mayoría hereditarias, que cada todo el mundo debía tener las mismas oportunidades, pero el mérito era el resultado de la combinación del talento y la dedicación, y que las personas con más mérito deberían ser las que ejercieran el liderazgo. Es poco sorprendente, teniendo en cuenta su base liberal librepensadora, que la Universidad de Bruselas, donde ya se había establecido en 1919 una *Ecole supérieure de Pédagogie*, centrara su atención en el enfoque experimental, biológico y fisiológico. Tampoco sorprende que el plan de estudios de la Escuela Superior de Educación, fundada en 1927 en las universidades estatales de Gante y Lieja, se concentrara en la pedagogía experimental «neutral». La «Historia de la Educación», introducida en los programas de formación del profesorado, actuaba como contrapeso frente a la parte experimental. Servía para corregir, si era necesario, una formación didáctica desequilibrada. Más aún, con un paso por las galerías de maestros de la historia de la educación, y especialmente los de la reforma educativa (en su mayoría no católicos) seguía transmitiéndose el carácter pedagógico. También en Lovaina, donde la Universidad Católica fundó la *Ecole de Pédagogie et de Psychologie appliquée à l'éducation* ya en 1923, la creciente divergencia respecto a los objetivos y métodos pedagógicos, común desde Kant y Herbart, era la razón para el establecimiento sin oposición del paradigma experimental.

Sin embargo, aparte del hecho de que el método experimental haya dado razones para un renacimiento de la filosofía tomista, la pedagogía (y didáctica) «técnica» de Buyse permitía explícitamente la integración con la escuela de pensamiento normativa filosófica dentro de la teoría de la educación. En Lovaina, esto interesaba obviamente a la filosofía católica y ya había sido promovido por De Hovre y Decoene. En *L'Expérimentation en pédagogie*, obra publicada en 1935, Buyse escribió que todas las teorías de la educación, en la medida en que sus objetivos se ven concernidos, necesitan una filosofía bien definida y cada sistema filosófico deriva en una doctrina. Todavía, de acuerdo con Buyse, esto no hacía que un campo puramente técnico existiera sin ninguna filosofía. Aquí la medida y la experimentación no sólo era posible, sino vital. Por ejemplo, sólo se podría llegar a distinguir el «mejor» método de enseñanza de manera empírica, es decir, comparando dos procedimientos distintos de enseñanza en dos clases equivalentes. Como en otras partes de Europa, los experimentalistas de Lovaina se vistieron con «batas blancas», la guinda simbólica en su búsqueda de un estatus igualitario frente a ciencias como la medicina.

Sin embargo, especialmente en el sector flamenco –en 1932 Decoene fue nombrado lector del curso de «psicología pedagógica» para los pedagogos neerlandófonos–

⁴¹ Basado en DEPAEPE, Marc: *Zum Wohl*.

hubo resistencia contra la visión positivista o materialista de la humanidad que servía aparentemente como base para la investigación experimental. De acuerdo con el axioma fundamental de la teoría católica de la educación, todas las teorías de la educación tenían que partir obviamente de una filosofía verdadera. Si, para De Hovre, Decoene y sus colegas, Dios era el punto central de todas las ciencias, esta teoría verdadera de la educación podría no converger con la única filosofía verdadera, la filosofía católica. En opinión de De Hovre no existía la ciencia neutral. El positivismo sólo era una degeneración de la ciencia real que, con estas palabras:

«degenera en la investigación de los simples detalles, pereciendo bajo la carga de los pequeños hechos, saliéndose de los raíles mediante las exageraciones de los especialistas, envolviéndose en los lemas del poder de masas, trenzando intenciones medio ocultas, faltando a todos los principios básicos, desafiando a la disciplina científica y tachando de tendencioso a todo lo que viene de nuestra parte [...] Esta cultura positivista de la muerte, los hechos sin vida no sólo desaparecen para convertirse en un prejuicio naturaliza, sino incluso en una aberración científica. Las personas, piezas humanas de trabajo, las teorías filosóficas y educativas, las organizaciones pedagógicas no se pueden observar o estudiar en frío, indiferentemente y pasivamente sin ejercer un punto de vista, sin pronunciarse sobre su valor, sentido o significado. Si el mundo humano se ve concernido, los juicios de valor son la verdadera alma de la ciencia real»⁴².

En pocas palabras, la pedagogía católica flamenca, como sello de su trabajo, deseaba crear uniformidad en la diversidad del panorama educativo. Sin embargo, poniéndola fuera y por encima del tiempo, se aleja de sí misma –y lo mismo ocurre con todas las restantes teorías de la educación normativas y dogmáticas (incluyendo la nazi y la fascista, a las que obviamente se oponía). Ya no derivaba su identidad de una filosofía «de» la educación, sino de una filosofía concebida universal y absolutamente «en atención a» la educación. De aquí se llegó a una especie de ética aplicada que no sólo estaba convencida de haber encontrado el punto clave desde el que la historia se podía ver y mover, sino que se sentía impulsada a probarse a sí misma como la correcta en una lucha por el poder.

Conclusión

La pedagogización de la juventud, tal como se la describe anteriormente, muestra en conjunto un sorprendente nivel de continuidad y coherencia, en fuerte contraste con la situación real. Comparada con la transición individualizada de la adolescencia –en la actual moratoria juvenil en expansión, lo que se llamaría incluso postadolescencia– a la edad adulta, la incorporación a la «vida completa» se realizaba de una forma mucho más estructurada y estandarizada que ahora. En vez del modelo educativo más liberal de nuestros días, durante el periodo de entreguerras dominaba un código de conducta más conformista, habiéndose fijado el tono después de la Segunda Revolución Industrial (durante las últimas dos décadas del siglo XIX), claramente dictado por unas relaciones educativas autoritarias. Este estilo autoritario de comportamiento educativo, característico de todas las instituciones de la época, nos parece paradigmático para el

⁴² HOVRE, Frans de: *'t Katholicisme, zijn paedagogen, zijn paedagogiek*, Malmberg, 's Hertogenbosch, 1929, p. 424.

Zeitgeist (espíritu de la época) del periodo de Entreguerras. En nuestra opinión, se puede definir fácilmente este *Zeitgeist*, desde un concepto romántico y/o «gasteropodal»⁴³, como «el miedo a la libertad», de acuerdo con el conocido concepto del psicólogo Erich Fromm⁴⁴. El miedo a cualquier socavación del modelo educativo autoritario se enraizaba no sólo en el camino hacia la conservación de la ideología aceptada, sino también como una especie de ansiedad existencial respecto al colapso de la sociedad occidental, lo que también contaba para la trayectoria hacia los movimientos de masas. De cualquier forma, la preponderancia política e ideológica de los católicos en la región flamenca reforzaba la preferencia por este tipo de conducta normativa, incluso no permitiendo aparentemente las excepciones. En las numerosas instituciones educativas católicas, los alumnos quedaban inmersos en un baño de religiosidad, no sólo para potenciar su socialización en un sentido religioso, sino también para salvaguardar la hegemonía de la ideología católica en el futuro. Y, parafraseando a Elias Canetti⁴⁵, podemos observar que la masa es un fenómeno que sólo revela sus secretos sin profundizamos en su relación con otro fenómeno: el del poder.

Sin embargo, se demostró insostenible una actitud tan sectaria, tanto dentro como fuera de la Iglesia. Nadie era capaz de detener el avance de la secularización del sistema social en el siglo XX, por lo que las intenciones educativas de los pedagogos de aquella época, en sentido amplio, no se correspondieron siempre con sus efectos en la formación. En cuanto a esto, uno puede asombrarse de la capacidad de los jóvenes para escapar de la presión y la represión de los pedagogos durante el proceso educativo, sirviéndose de dispositivos como la construcción de su propio mundo de resistencia (con los elementos necesarios de ironía y humor). En cualquier caso, los testimonios orales indican que muchos estaban a gusto en el cálido nido de la seguridad preconditionada. Creían sinceramente en los ideales que se les habían transmitido y este discurso parecía llenarles de entusiasmo, hasta el punto que deseaban ponerlo inmediatamente en práctica. Como prueba de esto, sólo citaremos el elevado número de vocaciones religiosas, especialmente las de carácter misionero. Como el historiador de la educación es incapaz de penetrar en el corazón de la percepción individual de los alumnos pertenecientes al entorno educativo de entonces, en este estudio –y esto está muy lejos de ser una excepción en la historia de la educación– no hemos conseguido profundizar suficientemente en la experiencia generada por la realidad pedagógica de aquellos días para formular unas conclusiones finales y definitivas sobre los efectos de la pedagogización de los niños y los jóvenes durante el periodo de entreguerras.

43 Véase KOSSMAN, Ernst H.: «De tijdgeest. Geschiedenis en gebruik van een begrip», en DEPAEPE, Marc y D'HOKER, Mark (eds.): *Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de 19de en 20ste eeuw. Liber amicorum prof. dr. Maurits De Vroede*, Acco, Lovaina, 1987, pp. 43-53, donde se identifican a lo largo de la historia cinco versiones del concepto «Espíritu de la época»: la clásica (muestra una especialización e indica las razones por las que determinadas épocas se preocupan por una gama limitada de intereses), la romántica o «gasteropodal» (intenta aprehender la totalidad e intenta ver una época como un todo dominado por un espíritu que penetra en todos los rincones de la vida), la modernista (utiliza el concepto para elogiar su propio carácter progresista), la antimodernista (que acepta esta interpretación pero condena a la modernidad por ser una fuerza destructiva y diabólica) y, por último, la versión dialéctica (que distingue entre el falso espíritu de una época, como el fascismo, y el verdadero, como el marxismo, que será el que triunfe).

44 FROMM, Erich: *Escape from Freedom*, Holt Rinehart and Winston, Nueva York, 1941.

45 CANETTI, Elias: *Masse und Macht*, Fischer, Frankfurt a. Main, 1993.