



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**LA ILUSTRACIÓN POPULAR DEL DANÉS N. F. S. GRUNDTVIG.  
UNA PEDAGOGÍA INTEGRAL COMO APORTE A  
LA IDENTIDAD DE UNA NACIÓN (1844-1901)**

**T E S I S**

**Para Obtener el Título de:  
LICENCIADA EN HISTORIA**

**PRESENTA:**

**Maria Idea César Peralta**

**ASESORA DE TESIS:**

**Dra. Elva Rivera Gómez**

**PUEBLA, PUE.**

**NOVIEMBRE 2015**

## **Dedicatoria**

*Dedico este trabajo de manera especial a mi Madre por ser una fuente inagotable de amor y persuasión hacia mi desarrollo personal y académico. Por haber creído en mí durante toda la trayectoria de la carrera universitaria sin dudar un solo momento, y por seguir confiando en mis proyectos profesionales presentes y futuros que llamo sueños. Este ha sido uno de ellos. Gracias por tu infinito apoyo y amor incondicional.*

*“La historia de nuestro país - su historia antigua, proverbios sustanciales, y todo el lenguaje del pueblo en la lengua-materna - ¡que es lo que debería ser el tema de conversación en la Escuela de la Aldea! ¡Eso es lo que nutrirá la imaginación y los sentimientos en una dirección inofensiva que es igualmente útil para el estado y para el individuo! Y me atrevo no menos que a responder por Dinamarca que si fueran establecidas las Escuelas de las Aldeas que sólo moderadamente correspondieran a esta idea, serían atendidas diligentemente en la temporada de invierno, que es por supuesto el único tiempo-de-escuela para la gente común. ¡Y ellos llevarán un fruto del que el Estado estará encantado y del cual los extranjeros se maravillarán!”*

N. F. S. Grundtvig (Educación para el Estado, 1834)

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	5
CAPÍTULO I.....	22
ESCENARIO MUNDIAL Y EUROPEO	
DINAMARCA DENTRO DEL CONTEXTO INTERNACIONAL, 1844-1903 .....	23
1.1 Contexto espacio-temporal europeo en el siglo XIX.....	23
1.2 Contexto espacio-temporal danés en el siglo XIX.....	37
1.3 El legado de N. F. S. Grundtvig sobre los cimientos de la base democrática danesa .....	61
CAPÍTULO II.....	74
LA EDUCACIÓN POPULAR PARA ADULTOS DE N. F. S. GRUNDTVIG EN DINAMARCA .....	75
2.1 Semblanza del danés N. F. S. Grundtvig (1783-1872) .....	75
2.2 Estudio de los términos esenciales del pensamiento Grundtvigiano: palabra viva, ilustración popular y empoderamiento del pueblo .....	82
2.3 Antecedentes de la materialización de las <i>Escuelas del Pueblo</i> .....	98
CAPÍTULO III .....	105
ANALOGÍA DE LA ‘ILUSTRACIÓN POPULAR’ GRUNDTVIGIANA MEDIANTE LAS ESCUELAS POPULARES DANESAS CON EL ACTUAL CONCEPTO DE ‘ILUSTRACIÓN DEL SIGLO XXI’ .....	106
3.1 Escuelas populares danesas generadoras de la ‘ilustración popular’ de Grundtvig .....	106
3.2 Ilustración del siglo XXI.....	140
3.3. Analogía entre la ‘ilustración popular’ de Grundtvig y la ‘Ilustración del siglo XXI’ .....	173
3.4 Los principios pedagógicos de N. F. S. Grundtvig para una ‘ilustración integral global’ .....	179
CONCLUSIÓN .....	189
BIBLIOGRAFÍA.....	191
ANEXOS.....	195

## INTRODUCCIÓN

El panorama del sistema educativo nacional actual ofrece un amplio panorama de diferentes modelos educativos que han sido adoptados, con la finalidad de desarrollar las competencias y habilidades de los estudiantes en el proceso de enseñanza. No obstante, a pesar de estas innovaciones, existe un gran desconocimiento sobre teorías pedagógicas de origen danés y su vigencia dentro del sistema educativo en Dinamarca.

El interés por la pedagogía nacional nació a partir de mi experiencia de vivir y convivir con la gente en Dinamarca durante tres años, en especial, durante mi estancia en una *folkehøjskole*<sup>1</sup>, llamada Nordfyns Højskole. Esta escuela es una de las 70 *Folkehøjskole*, que existen en este país, y está situada en la ciudad de Bogense de la Isla de Fionia.

En esta institución educativa popular, tomé la clase internacional llamada ‘Toma el futuro en tus manos’. Al final de este curso, se presenta un proyecto individual sobre un personaje o tema danés de nuestro interés con el objetivo de adentrarnos un poco más en la cultura danesa. Fue entonces, cuando descubrí y me interesó gradualmente el valor nacional e internacional que tiene la figura de N. F. S. Grundtvig en esta sociedad nórdica.

Al principio de mi estancia, fui deslumbrada por los cuentos de Hans Christian Andersen – como resultado del primer proyecto individual elaboré un cuento yo misma- aunque eventualmente terminé enamorada y cautivada, tanto intelectual como espiritualmente, de Nikolai Frederick Severin Grundtvig, en específico, de su visión pedagógica. Fue así como mi interés y atracción hacia él me motivó a indagar sobre sus aportes pedagógicos y los cimientos de su educación popular, uno de los pilares del avance de esta nación. De ahí se deriva uno de mis objetivos a largo plazo que se enfoca

1 La traducción literal del danés al inglés es Folk High School. No obstante en esta traducción no se encuentra implícito el significado conceptual de este tipo de escuelas. Definición que los mismos daneses admiten y reconocen como no válida, pues carece de toda la carga simbólica y significativa de estas escuelas *sui generis*. Por lo tanto, para el uso de la palabra en el idioma español hemos elegido el término ‘escuelas populares danesas’ al concepto danés *Folkehøjskole* para su uso a lo largo de esta investigación.

convertirme en una especialista de la pedagogía Grundtvigiana y contribuir de manera práctica en la adaptación de su modelo educativo para países, principalmente, en desarrollo.

Una de las razones por las que se presenta en esta investigación el estudio en torno a la obra del danés N. F. S. Grundtvig, particularmente sobre sus manuscritos referentes a la educación popular para adultos, es que sus ideas pedagógicas puestas en práctica a través de las escuelas populares danesas, han logrado generar una ‘ilustración popular’ cuyo resultado ha sido la erradicación del analfabetismo en la población adulta y el establecimiento de un modelo educativo para coadyuvar al desarrollo del pueblo danés.

El estudio presentado se enfoca al siglo XIX porque este periodo marca la etapa del proceso intelectual mediante el cual Grundtvig define los principios pedagógicos que gestaron a las actuales escuelas populares danesas. Destacando que la vida de Grundtvig coincide con una serie de acontecimientos de suma relevancia en la historia de Dinamarca que fueron los que permitieron un desarrollo único en el campo de la educación, y crearon como consecuencia, el movimiento de cooperativas provocando la diversificación en la agricultura y la exportación. A su vez, representó la coyuntura para haber implementado avances en la producción de energías alternativas con el fin de obtener una independencia progresiva en la utilización de combustibles fósiles.

Un tema inevitable y de mayor relevancia para este trabajo de investigación es describir la figura de Nikolai Frederick Grundtvig, ‘líder espiritual nacional’ como lo describe el académico hindú Asoke Batacharya, o “el único danés de categoría internacional” como lo identifica Max Lawson.

Desde muy temprana edad, Grundtvig experimentó la enseñanza mediante lo que él definiría más tarde como ‘palabra viva’, pues su madre le contaba las antiguas sagas escandinavas y también le cantaba canciones tradicionales danesas. Así, Grundtvig sostendría más adelante que el uso de anécdotas y la narración de historias sería un fundamento central dentro de la enseñanza educativa para la vida.

Inicialmente, Grundtvig fue educado en casa, después por un tutor privado quien fuera clérigo en Jutlandia, su lugar natal. Realizó sus próximos estudios en la escuela libre de Aarhus y finalmente se graduó en el curso de teología de la Universidad de Copenhague. Debido a su falta de interés por convertirse en clérigo se dedicó a ser tutor particular por

tres años. Un primo de Grundtvig, Steffens pasó algunos años en Alemania y tuvo contacto cercano con los intelectuales alemanes de la época, entre ellos Goethe. A su regreso a la Universidad de Copenhague y a través de sus lecciones logró despertar en Grundtvig la importancia que tiene la historia en el curso humano. Después de sus viajes emprendidos al Reino Unido –subsidiados por la corona real en 1812, 1830, 1831 y 1843- su concepción sobre la educación cambió progresivamente, y fue a partir de entonces que inició su proceso creativo e intelectual sobre una escuela para la vida que incluyera a todos los ciudadanos de Dinamarca sin importar el estatus social al que pertenecieran. La importancia real de Grundtvig, de acuerdo con Ove Korsgaard, dentro del contexto de la Dinamarca de siglo XIX, es que su concepto de educación no se concentraba en los métodos de enseñanza *per se*, sino que abarcaba un parámetro mucho más amplio: “el proceso de aprendizaje individual está conectado a procesos de aprendizaje en historia y naturaleza”.

Consideramos importante dar a conocer su propuesta educativa en México porque, a pesar de que se trata de un modelo educativo de hace aproximadamente ciento setenta y un años, resulta cada vez más vigente y oportuno en la actualidad. Además de que Grundtvig es considerado el “padre de la educación para adultos” en Occidente.

El sistema de escuelas populares danesas es sumamente similar a la tan llamada educación permanente o continua. Por lo tanto, si se pudiera adoptar esta Educación para la Vida en México, provocaría cambios deseables de acuerdo al contexto que representa nuestro país. Si bien es verdad que no serían iguales, sí podría fomentarse el despertar de la consciencia ciudadana en los estudiantes a través del fomento del amor a la nación, al lenguaje propio, a motivar la confianza entre conciudadanos, es decir, sobre una base democrática, provocar en la sociedad mexicana el resplandor de la vida en comunidad. Y sobre todo, porque este modelo educativo cubre las necesidades que las tendencias educativas presentes demandan dentro de una sociedad globalizada.

**Planteamiento del problema/Justificación.** Grundtvig creció en una sociedad caracterizada por el luteranismo no sólo en el aspecto religioso sino también moral y político. La base luterana radicaba sobre la Cristiandad, mientras Grundtvig defendía la idea de que el fundamento moral era el lenguaje de la gente, y que éste debía estar

cimentado en el estado y la escuela. En cuanto a tendencias políticas, Grundtvig era partidario tanto del liberalismo inglés como del idealismo alemán (Fichte, Herder).

Grundtvig estaba convencido de que la libertad como un ideal cultural compartido era la precondition para una comunidad popular verdadera, ya que para él la libertad sólo podría mantener la libertad. De acuerdo con el Prof. Ove Korsgaard, la toma de consciencia que iba en aumento respecto a la importancia vital de la lengua materna dentro de la educación nacional, colocaba a las humanidades en una posición crucial dentro de la identidad política y, por tanto, el profesor podía ser considerado como el educador profesional general del estado-nación democrático.

A partir del establecimiento de las asambleas consultivas en 1830, Grundtvig puso mucho mayor atención en hacer un llamado constante a la población para que se involucrara activamente sin caer en un estado paternalista al que se inclinaba el programa educativo mandarín. La educación popular significaba para Grundtvig una ‘ilustración popular’ que a largo plazo, tendría resultados concretos tales como el empoderamiento del pueblo a través de una Escuela para la Vida – la cual se conformaría prácticamente en el sistema de escuelas populares danesas.

Por tanto, la filosofía de la ilustración tuvo aportes muy importantes en la educación europea y un cambio en la cosmovisión del hombre y la sociedad. Dinamarca no fue la excepción a este movimiento, ya que las ideas que promovía la ilustración estaban ligadas a las libertades personales, lo que permitió el desarrollo de un sentimiento nacionalista danés que incrementaba al mismo tiempo que lo hacía la hostilidad hacia los alemanes y noruegos que se encontraban entre la corte real<sup>2</sup>. También, tuvo efectos específicos que influyeron en la Iglesia, la política, la sociedad y la educación en este país escandinavo.

En primera instancia, socavó la simbiosis del Estado y la Iglesia. Después de la Reforma, el estado se hizo cargo totalmente de sus funciones y de las de la colapsada Iglesia Católica. Se redefinió el deber del individuo en su papel de ciudadano útil y no sólo de buen cristiano. El personaje que introdujo estas ideas ilustradas a Dinamarca fue el Profesor Ludvig Holberg (1684-1754) quien desarrolló una filosofía fundamentalmente

<sup>2</sup> Consultado en: <http://www.ecured.cu/index.php/Dinamarca>, 2014

secular que dio importancia al pensamiento racional y fue crítica de la ciega fe en Dios y de la autoridad de la Iglesia fuera del alcance de sus propios asuntos.

En 1720, se escribió una serie de comedias que, al estilo francés, se burlaba de la clase dirigente y de los prejuicios heredados. Siempre se enfocaban en que se despertara el sentido común y la iniciativa pública, elementos que consideraba como los pilares de la evolución de la sociedad. Aunque él no se estimaba así mismo como un revolucionario social, a través de sus obras sí logró sembrar el sentido crítico en la clase media hacia finales del siglo XVIII y logró en ella el surgimiento de una consciencia crítica que los proveyó de fuerza para provocar el cambio que vivió Dinamarca en la época de la Revolución Francesa. A finales del periodo de la ilustración surgieron tensiones entre el pensamiento ilustrado y el movimiento pietista que, por un momento, puso en peligro la unidad de la iglesia y el estado. Sin embargo, fue gracias a Grundtvig que esa amenaza de rompimiento nunca se logró.

Por otro lado, en cuestiones propiamente educativas, la educación obligatoria se introdujo en Dinamarca desde 1739, no obstante, fue hasta 1814 que se llevó a cabo una legislación adecuada que estipulaba siete años de educación obligatoria para todos los niños. A partir de esto, en el año de 1789 fue creado el Consejo de Educación.

A pesar de que la universidad de Copenhague se fundó en 1479 la calidad de las lecciones fue muy pobre, por lo que varios estudiantes daneses continuaban sus estudios en Francia, Alemania o Italia. En consecuencia, entre los años de 1789 a 1814, Dinamarca adoleció de un sistema educativo propio. Por lo tanto, Grundtvig concibió su modelo de educación popular influido por los acontecimientos históricos, por las lecciones de Steffens, el liberalismo inglés e idealismo alemán, pero sobre todo, por sus viajes emprendidos a Inglaterra.

Dinamarca se caracterizó por tener una economía feudal hasta finales del siglo XVIII, el sistema agrícola tradicional se basaba en la condición de la naturaleza donde los campesinos luchaban por sobrevivir de una cosecha a la siguiente. Después de la derrota en 1864 frente a Prusia, y la pérdida de los ducados de Schleswig y Holstein, la población

danesa disminuyó de 2.6 millones de habitantes a 1.6 millones<sup>3</sup>. En lo relativo a la educación, para indicar los niveles de analfabetismo a mediados del siglo XIX en los países europeos había tres grupos A, B y C. Dinamarca estaba dentro del primero con menos del 30 por ciento de analfabetas en su población, seguía el caso de Prusia y Escocia con un 20 por ciento y destacaba Suecia con un 10 por cien. En el grupo C, se encontraban países con el mayor analfabetismo, más del 75 por ciento, entre ellos estaban Portugal, Italia y España; y con 90-95 por ciento, el Imperio Ruso<sup>4</sup>. Dicha carencia educativa se concentraba principalmente, en las zonas rurales del territorio danés. Ante esta situación y sobre la puesta en marcha de las asambleas consultivas en 1830 -que representaban uno de los primeros pasos de Dinamarca hacia la democracia- los campesinos también estaban representados junto con los demás sectores de la sociedad. Y fue entonces cuando Grundtvig pensó que era imprescindible que se le impartiera la educación adecuada a la clase baja para que pudieran participar de manera eficaz en los debates de los que serían parte. Por tanto, Grundtvig propuso como alternativa una pedagogía de educación para la población adulta que sería aplicada posteriormente a las escuelas populares y así, enfrentar ese reto social.

La presente investigación partió de tres premisas: a) Cómo influyeron los acontecimientos históricos y las ideas de la ilustración en la concepción de ‘ilustración popular’ de Grundtvig, b) Cuál fue el legado pedagógico del autor en la historia de la educación para adultos del siglo XIX, dentro del contexto actual en los países desarrollados y para nuestro país, México, y c) La posibilidad de considerar la pedagogía Grundtvigiana como parte de la propuesta de una ‘ilustración integral global’ hoy en día.

El cuerpo documental de la investigación se sustentó en las obras de N. F. S. Grundtvig encontradas en el libro: “La Escuela Para La Vida, sobre Educación Para el Pueblo”, (*The School For Life, N. F. S. Grundtvig on Education For The People*), se trata de la traducción más reciente de los manuscritos de Grundtvig del idioma danés al inglés. En este texto son recuperados los artículos publicados en periódicos, introducciones de

<sup>3</sup> Consultado en: <http://spanien.um.dk/es/conoce-dinamarca/informacion-sobre-dinamarca/la-historia/>, 2014

<sup>4</sup> Consultado en: <http://rca.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6598/6593>, 2013

libros, cartas abiertas y privadas, poemas y canciones que fueron escritas de la misma mano de Grundtvig. El libro forma parte del proyecto de digitalización de las obras del autor danés por parte del Centro de Estudios Grundtvig de la Universidad de Aarhus. Y ha sido tomado de la colección estándar *Grundtvigs Skoleverden* publicado en 1968 por el Profesor K. E. Bugge. La colaboración del Profesor Ove Korsgaard en la obra es mediante el ensayo introductorio titulado “La Filosofía de la Ilustración y la Educación de Grundtvig” (*Grundtvig’s Philosophy of Enlightenment and Education*) desde su perspectiva filosófica educativa. Por su parte, Uffe Jonas, investigador con post-doctorado presenta cada texto dentro de su contexto inmediato; la aportación de Clay Warren es a través de un ensayo sobre la recepción a nivel internacional de las ideas pedagógicas Grundtvigianas con énfasis especial en la educación para adultos en Estados Unidos de Norteamérica; finalmente, Edward Broadbridge es el traductor y editor del texto.

El siguiente libro fundamental para la investigación fue “Educación Comparativa. Estudios de los Sistemas Educativos de Seis Naciones Modernas” (*Comparative Education. Studies of the Educational Systems of Six Modern Nations*), específicamente el capítulo cuarto “Dinamarca” (*Denmark*) fue de enorme utilidad, bajo la redacción de Harold W. Foght, publicado en 1918. Se trata de un texto que describe los modelos educativos vanguardistas en el periodo entre guerras que demandaban la educación como parte de un cambio social en los países de las principales potencias. Este libro fue de inmenso apoyo para proporcionar una idea mucho más nítida acerca de este tipo de educación alternativa para adultos mediante el testimonio de un estudiante anónimo que asistió a la renombrada Escuela Popular de Askov.

Otro texto de colosal relevancia para el desarrollo de nuestro trabajo fue el de la académica francesa Erica Simon “La Historia Filosófica de las Escuelas Populares Nórdicas” (*The Philosophical History of the Nordic Folkhighschool*), editado en 1989. En particular, el capítulo primero intitulado “Y el Sol se Levanta con el Granjero” (*And the Sun Rises with the Farmer*), edición traducida del idioma francés al inglés en 1998. En un estilo de ensayo, en este capítulo la autora francesa analiza hasta qué grado las escuelas populares han continuado con su principal objetivo, que de acuerdo con la autora se trataba

de “revuelta, protesta e identidad nacional”. En tres capítulos, aborda las escuelas populares pioneras de Dinamarca, le siguen las de Noruega y al final las fundadas en Suecia.

Un tercer, trabajo que sustentó la investigación, fue el libro *Las Escuelas Populares de Dinamarca y el Desarrollo de una Comunidad Granjera (The Folk High Schools of Denmark and the Development of a Farming Community)*. Esta obra comprende manuscritos de Holger Begtrup, Hans Lund, Peter Manniche, y una introducción de Sir Michael Sadler, que data de 1936 quienes en conjunto hacen un recuento de la historia de las escuelas populares y de cómo éstas provocaron el despertar de la comunidad campesina, sin violencia a través de tres textos de autores diferentes. Para nosotros este libro es de gran valor, pues expone la perspectiva contemporánea que tenían estos tres profesores danesas en cuanto a los cambios que habían generado las escuelas populares y su vigencia en el primer cuarto del siglo XX. De esta manera, estos cuatro libros mencionados conforman nuestras fuentes primarias.

Los antecedentes históricos de las escuelas populares danesas se consultaron en el reporte de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (por sus siglas en inglés OECD), bajo el título “Revisión Temática de la Transición desde la educación Inicial a la Vida Laboral, Reporte de Antecedentes de Dinamarca” (*Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life, Denmark Background Report*) publicado en 1998. En general, se trata de un estudio socio-económico sobre Dinamarca que comprende al país tanto geográfica como territorialmente, es decir, describe a la población, a la estructura político administrativa, a la economía en relación al mercado laboral, y a la educación, o sea, sus antecedentes históricos y el sistema académico actual. Ofrece también un panorama de los retos y cambio de objetivos como de expectativas hasta la década de 1990.

También se consultó la obra “La Escuela Popular Danesa 1970-1990, Desarrollo y Condiciones” (*The Folk High School 1970-1990, Development and Conditions*) editado por Ebbe Lundgaard en 1991. En este texto se encuentra un estudio básico que contempla la situación de las escuelas populares danesas hasta 1970, así como las nuevas legislaciones que se llevaron a cabo hasta 1990. Este libro nos ofreció una breve descripción sobre el lugar que tienen las escuelas populares en la nación nórdica desde una perspectiva

sociológica. También ofrece las conexiones y diferencias de las escuelas internado así como información sobre algunas legislaciones aprobadas por el Parlamento en beneficio de estas instituciones.

Es importante puntualizar que algunas de las obras consultadas son traducciones de textos en danés -específicamente los escritos de Grundtvig- al inglés y en otros casos, que son la gran mayoría, han sido redactados originalmente en idioma inglés. La única fuente publicada en español que aborda de manera breve la vida y obra pedagógica del danés Grundtvig y las escuelas populares danesas, es el artículo de Max Lawson (1993) “N. F. S. Grundtvig (1783-1872)” publicado en *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés).

El lente de observación es propiamente el de la filosofía de la educación, donde tomaremos como eje central el punto de vista del profesor Ove Korsgaard de la Universidad de Aarhus del Departamento de Educación, quien es un experto en el pensamiento pedagógico de Grundtvig y en filosofía de la educación. De él recibimos un gran apoyo, ya que nos proporcionó los textos que sirvieron como fundamento para nuestra investigación, por ejemplo su ensayo introductorio ya mencionado: “La Filosofía de Grundtvig de la Ilustración y la Educación” (*Grundtvig’s Philosophy of Enlightenment and Education*), que forma parte de la obra antes mencionada “La Escuela para la Vida, N. F. S. Grundtvig sobre Educación para el Pueblo” (*The School For Life, N. F. S. Grundtvig on Education For the People*) del año 2011; y, el discurso que nos facilitó intitulado “Recomendaciones de Grundtvig: La Ilustración y el Empoderamiento del Pueblo” (*Grundtvig’s Recommendations: People’s Enlightenment and Empowerment*) del año 2007 que pronunció durante la Tercera Conferencia Internacional sobre Educación y Desarrollo. Este texto específicamente nos fue de mucha utilidad puesto que Korsgaard realiza una reflexión sobre el significado que la ilustración tenía para Grundtvig. Asimismo, realiza un análisis de cómo define Grundtvig la fuente de la que emana la luz (de la ilustración); del significado del pueblo, y lo ‘popular’, terminando con un análisis de lo que Grundtvig entendía sobre los conceptos de ilustración y empoderamiento del pueblo.

Finalmente, la obra de Mogens Godballe, director de Nordfyns Højskole, bajo el título “Los Conceptos Básicos de la Pedagogía Grundtvigiana” (*Basic Concepts of Grundtvigian Pedagogics*) es un texto que fue de colosal relevancia para esta investigación. Pues el politólogo danés logra englobar la pedagogía Grundtvigiana en 10 principios básicos. Se trata de un aporte que no ha sido publicado de manera formal, y que el director nos facilitó como apuntes personales inéditos, con el fin de contribuir a nuestro trabajo de investigación.

Para conocer sobre la ‘ilustración del siglo XXI’, se consultaron tres textos. El primero es el ensayo de Matthew Taylor titulado *Ilustración del Siglo XXI (Twenty-first century enlightenment)* publicado en el año 2010. El autor es el representante de la Sociedad Real Británica para el Fomento de las Artes, las Manufacturas y el Comercio (RSA, por sus siglas en inglés). Esta sociedad se define a sí misma como una organización de la ilustración devota a encontrar soluciones prácticas e innovadoras a las presiones de los problemas sociales de hoy. Es así que de acuerdo con la misión y los debates públicos sobre las perspectivas del futuro de la humanidad, en su ensayo Matthew Taylor (el cual puede ser consultado en su versión audiovisual y recomendamos altamente<sup>5</sup>), se cuestiona fundamentalmente, si es que las ideas y valores que transformaron nuestro mundo en los últimos dos siglos son suficientes para encontrar soluciones a los retos que nos enfrentamos en la actualidad, o si necesitamos nuevas formas de pensar.

El segundo texto que utilizamos es “Ilustración para el siglo XXI” (*Enlightenment for the 21st. Century*) publicado en el volumen 42 de la *Revista de la Educación Mundial (Journal of World Education)*. Esta publicación incluye los trabajos presentados por varios miembros de la Asociación para la Educación Mundial (AWE, por sus siglas en inglés), durante el Seminario “Ilustración para el Siglo XXI” que se llevó a cabo en Mitraniketan, Kerala, India en el año 2012. En este seminario se disertó sobre el tema de la necesidad de renovar el enfoque en torno al papel de los educadores que va intrínsecamente ligado a los planteamientos pedagógicos que comparten entre ellos. Se estudiaron algunos artículos de la edición mencionada que resultaron de gran valía. En principio, el texto del estadounidense Christopher Spicer “Teoría Integral y Aprendizaje Ilustrado” (*Integral*

<sup>5</sup> En este link se puede consultar el video: <https://www.youtube.com/watch?v=AC7ANGMy0yo>, 2015

*Theory and Enlightened Learning*) ofrece una explicación breve sobre la “Teoría Integral” del autor Ken Wilber, así como de sus implicaciones en la enseñanza del aprendizaje permanente o continuo.

Tomamos en cuenta el artículo escrito por el danés Guido-Henri De Couvreur “Valores Universales como una base para la Ilustración” (*Universal Values as a Foundation for Enlightenment*) donde explica que hay valores universales que comparten diferentes culturas y que son los que permiten la evolución de la sociedad. Desde la perspectiva pedagógica hindú, usamos el texto “La Filosofía de la Ilustración y la Educación de Tagore” (*Tagore’s Philosophy of Enlightenment and Education*) escrito por el Dr. Sujit Kumar Paul, quien ofrece una amplia explicación sobre la filosofía de la educación que el filósofo y poeta Rabindranath Tagore llevó a cabo en la pequeña aldea hindú Visva-Bharati donde promovía el entendimiento con la naturaleza y diseminación del conocimiento a través de los elementos que controlan la mente, el cuerpo y el alma de los seres humanos.

El artículo de Ananta Kumar Giri sobre “Las Redes de Ágape y Creatividad: el Aprendizaje a través de las Fronteras y el Llamado a las Realizaciones Planetarias” (*Networks of Agape en Creativity: Learning Across Borders and the Calling of Planetary Realizations*) trata básicamente sobre cómo la educación nos ayuda a alcanzar nuestros potenciales personales, así como los culturales y cuando ese aprendizaje se expande más allá de las paredes del aula se logra una ilustración compartida y co-realización mediante la enseñanza.

Las maestras danesas Mette Hoejland y Eva Rikke Schultz realizaron una especie de recopilación de los trabajos expuestos por los diferentes académicos durante el seminario bajo el título de “Diálogo y Síntesis. Preguntas del seminario: Una composición de respuestas de los rotafolios” (*Dialogue and Synthesis. Seminar questions: A composite of responses from the flipcharts*). También, utilizamos el texto que redactaron con el nombre “Ilustración de la vida en el siglo XXI” (*Enlightenment of life in the 21st century*), ellas explican en su artículo sus experiencias y las reflexiones que surgieron antes y después del seminario en torno al significado de la educación integral, el papel del maestro ilustrado y de los valores universales dentro de la enseñanza. Por último, tomamos en cuenta el texto

de Mette Hoejland “Historias de aprendizaje para la ilustración. Una historia desde la Folkehøjskole de Nordfyns, Dinamarca” (*Stories of Learning for Enlightenment. A Story from Nordfyns Folkehøjskole, Denmark*) ella comparte sus experiencias de enseñanza y aprendizaje como maestra de la clase internacional “Toma el futuro...” bajo la premisa “¿qué se necesita para alcanzar una ciudadanía global?” dentro de un marco que comprende una perspectiva espiritual, individual, cultural y global. Estos trabajos forman parte de la historiografía de la reciente tendencia académica de la educación permanente sobre la temática de la ‘ilustración del siglo XXI’.

Otro trabajo básico al que recurrimos fue “La Educación Encierra un Tesoro” publicado en 1996 por Jacques Delors quien analiza la educación formal desde su perspectiva de los cuatro pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Este trabajo forma parte del *Informe a la UNESCO<sup>6</sup> de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidido por el académico francés.

**Hipótesis.** Mediante la presente investigación, deseamos mostrar que la propuesta pedagógica de la ‘ilustración popular’ del danés N. F. S. Grundtvig es la base de la pedagogía implementada en la escuela popular para adultos danesa y también comprobar que resulta, al mismo tiempo, como el fundamento de un modelo de ‘ilustración integral global’ –este término lo definimos y sugerimos nosotros- que puede ser aplicado tanto en los países desarrollados como los que se encuentran en desarrollo.

El objetivo de la investigación es indagar acerca de cuáles son las bases pedagógicas de la ilustración popular del danés N. F. S. Grundtvig que puedan ser identificadas en la pedagogía integral y que han funcionado como sustento de la identidad nacional danesa durante el periodo de 1844 a 1901; y su vigencia tanto en el actual modelo educativo de Dinamarca como a nivel internacional.

**Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:**

<sup>6</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura por sus siglas en inglés.

1. Conocer el contexto socioeconómico y político de Dinamarca durante los años de 1844 a 1901, con el fin de exponer las condiciones históricas en las que emerge el pensamiento pedagógico de N. F. S. Grundtvig.
2. Analizar los conceptos: palabra viva, ilustración popular y empoderamiento del pueblo como sustento de las Escuelas Populares danesas para adultos propuestos por Grundtvig, puestos en marcha desde 1844 y su vigencia hoy en día.
3. Hacer un estudio comparativo del movimiento de “Ilustración Popular” Grundtvigiana y el actual concepto de “Ilustración para el Siglo XXI” y su influencia en nuestra propuesta de una “Ilustración Integral Global”.

La metodología que sustenta la investigación partió del análisis hermenéutico de los conceptos: la palabra viva, ilustración popular y empoderamiento del pueblo, y de la “Ilustración Popular” propuestos en las obras pedagógicas de Grundtvig. Con el objetivo de identificar las bases pedagógicas de la educación popular para adultos como una opción educativa en Dinamarca en el siglo XIX y como parte fundamental de la historia de la educación de esta nación. Además para estudiar su vigencia en conceptos contemporáneos como “Ilustración para el Siglo XXI” e “Ilustración Integral Global” como premisas de la educación contemporánea.

Para conocer el significado de cada uno de los conceptos utilizados en este trabajo, así como el contexto social e histórico del autor es importante realizar el análisis textual de cada obra, y para ello se siguieron técnicas de investigación biblio-hemerográficas de textos producidos en danés, inglés y español.

Inicialmente nos centramos en la figura del danés Grundtvig y su pensamiento pedagógico que inspiró el surgimiento del movimiento de escuelas populares. Sin embargo, paulatinamente nos dimos cuenta que para poder entender estas ideas pedagógicas, y la posibilidad de ponerlas en práctica en lo posterior, resultaba necesario conocer la influencia filosófica de la ilustración en la elaboración de conceptos como educación de adultos, la educación no formal y el aprendizaje permanente. Así como identificar la relación intrínseca que existe entre la educación y la pedagogía con el proyecto de nación, no sólo

con resultados materiales evidentes como la industrialización de Dinamarca sino también la llamada ‘ilustración popular’ que fue el objetivo pedagógico-social central de Grundtvig.

El tema acerca del autor danés y las escuelas populares danesas ha sido ampliamente trabajado, principalmente por académicos norteamericanos, europeos, hindúes, aunque escasamente por latinoamericanos. Por otra parte, la investigación requirió de una perspectiva social, educativa y filosófica para contextualizar las ideas pedagógicas de Grundtvig en el idioma español. Esto exigió de una intensa traducción de textos, y es la principal contribución de la presente investigación.

Para el diseño metodológico de la investigación se siguió la propuesta de Alicia Salmerón y Laura Sánchez de la Torre (2011) en su obra “¿Cómo formular un proyecto de tesis? Guía para estructurar una propuesta de investigación desde el oficio de la Historia”. También utilizamos como referencia los capítulos 7, 8 y 9 del libro “La investigación histórica: Teoría y método” del historiador Julio Aróstegui (2001), el cual nos sirvió para definir a nuestro sujeto de estudio que es N. F. S. Grundtvig, y a nuestro objeto que son las escuelas populares danesas unidos por el tema principal la ‘Ilustración Popular’ Grundtvigiana.

Las fuentes bibliográficas que sustentan esta investigación están en idioma inglés en su gran mayoría. En el caso de los materiales biográficos y pedagógicos de Grundtvig y aquellos sobre las escuelas populares danesas, se revisaron los textos proporcionados por el Director del Centro de Estudios Grundtvig ubicado en la Facultad de Teología de la Universidad de Aarhus, el Prof. Michael Schelde y del profesor Ove Korsgaard quienes nos brindaron algunas fuentes documentales (impresos y digitales).

Así mismo, se consultó bibliografía procedente de la Biblioteca de Grundtvig del edificio Vartov, Copenhague (Dinamarca), del Centro de Estudios Grundtvig ubicado en el Departamento de Teología de la Universidad de Aarhus (Dinamarca) y del archivo en línea de la biblioteca abierta del Colegio de Harvard (Open Library, Internet Archive of Harvard College Library).

Además, se consultaron los fondos de la Biblioteca Interactiva Pedro Arrupe S. J., del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (BIPA-CRAI) del Estado de Puebla y la Biblioteca “José Revueltas” de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP.

La tesis se integra por la introducción, tres capítulos, conclusiones, la bibliografía y anexos. En el primer capítulo se estudia el contexto espacio temporal europeo con la finalidad de definir el contexto social del siglo XIX a partir del cuestionamiento siguiente: ¿cuál era el orden económico y social de la población de las principales potencias de esa época, principalmente en el Reino Unido y en Francia? Para responder a esa cuestión haremos un análisis de las consecuencias de la doble revolución –Revolución Francesa y Revolución Industrial-, así como de los efectos de la Ilustración en Europa occidental. Enseguida, abordamos el contexto espacio-temporal danés para dar respuesta a la interrogante ¿cuáles fueron las circunstancias clave que permitieron a la más antigua monarquía del mundo adoptar las tendencias mundiales de la época y realizar cambios radicales, incluso antes de que otros países de Europa central lo hicieran? En esta cuestión tomaremos en cuenta el estudio de la transición del régimen absolutista a la monarquía constitucional, el periodo industrial y los efectos de la Ilustración en el reino de Dinamarca. Concluimos el capítulo explorando un poco la figura de N. F. S. Grundtvig para determinar su grado de influencia como clérigo, político y pedagogo durante una época de importantes transformaciones que se llevaron a cabo en el territorio danés. Por tanto, nos preguntamos si existe un legado Grundtvigiano sobre la base democrática nacional a través de las escuelas populares y la iglesia, y si esta influencia puede considerarse como su aporte personal al modelo de vida danés.

En el segundo capítulo de esta investigación, se aborda ampliamente la pedagogía que desarrolló Nikolai Frederik Severin Grundtvig, la cual permitió la creación de un sistema educativo popular para adultos, que sigue vivo hasta nuestros días. Para iniciar, nos adentramos brevemente en la vida del autor danés N. F. S. Grundtvig (1783-1872), con el objetivo de identificar cuáles fueron los hechos históricos, políticos y sociales relevantes que influyeron en su forma de pensar y sentir, así como las cuestiones teóricas que formaron su ideología popular. Enseguida, nos cuestionamos acerca de la piedra angular sobre la cual está cimentada la pedagogía Grundtvigiana, preguntándonos si resulta la *palabra viva*, la *ilustración popular* y el *empoderamiento del pueblo*, los conceptos esenciales para poder entender los principios pedagógicos Grundtvigianos. Terminamos cerrando el capítulo explorando la antesala de la apertura de las escuelas populares danesas

para lo cual creemos necesario identificar ¿cuáles fueron las condiciones que permitieron que su pensamiento educativo para adultos lograra materializarse en las *Escuelas del Pueblo*, y no sólo se quedara plasmada sobre papel condenada al olvido o a su apenas referencia por reconocimiento de su existencia? Todas estas interrogantes pretenden ser respondidas para lograr un mejor entendimiento de la filosofía educativa Grundtvigiana.

En el tercer apartado se presenta un estudio comparativo de las ideas pedagógicas de Grundtvig del siglo XIX con nuestro panorama actual mediante la realización de una analogía entre la ‘ilustración popular’ del danés con el concepto de ‘ilustración del siglo XXI’ con el propósito, no sólo de determinar las similitudes, sino con la finalidad de realizar un análisis acerca de la posibilidad de que los principios pedagógicos Grundtvigianos puedan ser aplicados a un proceso de ilustración que comprenda nuestra realidad presente. Por tanto, es imprescindible reconocer cuáles fueron los elementos que permitieron la realización de la ‘ilustración popular’ de Grundtvig, y si fueron las escuelas populares danesas el motor que provocó el proceso de transformación de esta nación. Posteriormente, exploraremos las diferentes visiones en cuanto al concepto de ‘Ilustración del siglo XXI’ con el objetivo de plantearnos la posibilidad de hablar de un tercer término que englobe a ambas; a partir de las siguientes interrogantes ¿es posible hablar de una ‘ilustración integral global’ después de haber realizado una analogía entre la ‘ilustración popular Grundtvigiana y la ‘ilustración del siglo XXI’?; enseguida, ¿es pertinente la aplicación de los principios de la pedagogía de Grundtvig para una ilustración del siglo XXI?; y, para terminar a modo de análisis, ¿es el carácter integral de la ‘ilustración popular’ de Grundtvig lo que hace a su pedagogía vigente en la actualidad? Terminaremos el capítulo exponiendo los principios pedagógicos Grundtvigianos, que consideramos, forman la base de un tercer término que hemos determinado llamar ‘ilustración integral global’.

Finalmente se presentan las conclusiones, la bibliografía y anexos. Para nosotros lo que resulta apasionantemente e interesante es el pensamiento pedagógico de N. F. S. Grundtvig, específicamente. Es decir, el proceso de la ‘ilustración popular’ que tiene como objetivo final que el ser humano logre convertirse en una persona iluminada, teniendo como requisito único y primordial para alcanzarlo simplemente su mera condición humana: “[...] yo preferiría admitir a mi fragilidad y reconocer que apenas sé de qué beneficio es a los

agricultores el que puedan leer y escribir perfectamente, aunque lo que sí sé es que nunca lo aprenderán mientras no tengan mayores deseos de hacerlo como es el caso ahora” (Grundtvig citado en Broadbridge, 2011). El proceso de evolución de consciencia integral que Grundtvig promulga incansablemente tiene poco o más bien nada que ver con cuestiones de clase o jerarquía social. Más bien se relaciona enteramente con el pleno desarrollo del ser humano de manera completa, o en otras palabras ‘integral’:

*Sin embargo, una ilustración genuina se extiende ella misma hacia la totalidad de la vida humana, muestra la profunda coexistencia entre la vida del individuo, la nación, y de toda la raza humana, y desarrolla una forma de pensar que es deseable para todas las relaciones sociales [...] De una genuina ilustración como tal [,] las autoridades deben tomar la responsabilidad paternal en todos los niveles de la educación, de la gente común a los eruditos estudiosos, si el estado ha de ser rescatado y florecer en vez de perecer de la ‘ilustración (Grundtvig citado en Broadbridge, E.; Warren C.; Jonas, U., 2011: 83).*

Agradezco el apoyo brindado a Michael Schelde, por el valioso tiempo que me otorgó en asesorías particulares y el acceso a la Biblioteca Vartov. Al profesor Ove Korsgaard y al director Mogens Godballe, por haberme facilitado los materiales que han fundamentado esta investigación. Mi más profundo agradecimiento a mi maestra, amiga e inspiración de vida Mette Hoejland quien sembró en mí la pasión por N. F. S. Grundtvig de la manera más genuina que pueda ser posible concebir.

Agradezco inmensamente a mí tutora de tesis la Dra. Elva Rivera Gómez la paciencia, el apreciable tiempo, el admirable seguimiento y meritoria asesoría. Al mismo tiempo estoy enormemente agradecida con la MLMED. Eloína Herrera Rodríguez, por su loable labor en las correcciones de estilo de la presente investigación.

Mi agradecimiento también a la Dra. Gloria A. Tirado Villegas y al Dr. Edgar Gómez Bonilla por aceptar ser lectores de la presente investigación.

Y por último mi reconocimiento a la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado de la BUAP, por haberme brindado la oportunidad de obtener la beca-tesis en el marco del proyecto “Historia de las mujeres y estudios de género: Ciencia, Tecnología y Género”, a cargo de la Dra. Elva Rivera Gómez, en los años 2014 y 2015.

## **CAPÍTULO I**

## ESCENARIO MUNDIAL Y EUROPEO

### DINAMARCA DENTRO DEL CONTEXTO INTERNACIONAL, 1844-1903

*“Porque no puedo sino pensar que las revoluciones, como la agonía, deben seguir su curso a través del nuevo mundo de las naciones y disolver tanto a letrados como a la sociedad laica en el proceso a menos que se impida por una reforma de la escuela-cementerio a una escuela-semilla para la Vida, de modo que permita tanto desarrollar así como dar luz para ver lo que verdaderamente sirve a su paz y confort temporal”*  
- N. F. S. Grundtvig (*Mitología Nórdica –extracto, 1832*)

Al principio de este capítulo, se estudia el contexto espacio-temporal europeo partiendo de la pregunta ¿cuál era el orden económico y social de la población de las principales potencias, el Reino Unido y Francia, en el siglo XIX? Para responder, se realiza un análisis de las consecuencias de la doble revolución –Revolución Francesa y Revolución Industrial– así como de los efectos de la Ilustración en Europa Occidental.

Después, se aborda el contexto espacio-temporal danés, mediante un estudio que abarca desde la transición del régimen absolutista a la monarquía constitucional, el periodo industrial y los efectos de la Ilustración para responder cuáles fueron los movimientos clave que permitieron a la más antigua monarquía del mundo cambiar, según las tendencias mundiales de esa época, incluso antes de otros países de Europa central.

Por último, se aborda brevemente la figura de Nikolai Frederik Severin Grundtvig para dilucidar su grado de participación como clérigo, político y pedagogo en una época de cambio tan trascendental en la sociedad danesa, y saber si se puede hablar de un legado Grundtvigiano sobre la base democrática danesa a través de las escuelas populares como su aporte personal al modelo de vida danés.

#### 1.1 Contexto espacio-temporal europeo en el siglo XIX

En este apartado, se presentan los hechos históricos relacionados con la Ilustración en Europa Occidental y los efectos de la revolución industrial en el siglo XIX para contextualizar la historia de Dinamarca durante el periodo de 1844 a 1901.

Para esta época, el mundo ya había experimentado una enorme transformación, que Hobsbawm denominó como la ‘Doble Revolución’: la Revolución Francesa de 1789 y la contemporánea Revolución Industrial Británica. Estos dos sucesos históricos marcaron cambios radicales en el curso de la historia tanto de Europa como del resto del mundo. De acuerdo con el historiador, el periodo de 1789-1848 fue el triunfo de la industria capitalista y de la clase media:

*La gran revolución de 1789-1848 fue el triunfo no de la ‘industria’ como tal, sino de la industria ‘capitalista’; no de la libertad y la igualdad en general, sino de la ‘clase media’ o sociedad ‘burguesa’ y liberal; no de la ‘economía moderna’, sino de las economías y estados en una región geográfica particular del mundo [...] cuyo centro fueron los estados rivales de Gran Bretaña y Francia. La transformación de 1789-1848 está constituida sobre todo por el trastorno gemelo iniciado en ambos países y propagado enseguida al mundo entero. (Hobsbawm, 1997: 9).*

La magnitud de los efectos de los profundos cambios que ocasionó esta ‘Doble Revolución’ a los países que se vieron afectados de forma inmediata y, eventualmente al resto del mundo, se tradujeron en el triunfo de una nueva economía y, en consecuencia, una nueva sociedad. A través de la expansión europea, se llevó a cabo una ‘conquista del mundo’ la cual estableció el dominio de éste por parte de algunos regímenes de este periodo.

Para comprender este cambio, es necesario conocer las condiciones sociales y económicas de esta época. En 1789, era un mundo predominantemente rural, Hobsbawm puntualiza que del 90 al 97 por ciento de la población en países como Rusia, Escandinavia y los Balcanes predominaba la población campesina. Una situación en la que “los verdaderos ciudadanos miraban por encima del hombro al campo circundante con el desprecio que el vivo y sabihondo siente por el fuerte, lento, el ignorante y el estúpido” (Hobsbawm, 1972: 19). Consecuentemente, la frontera entre ciudad y campo, entre las ocupaciones urbanas y ocupaciones rurales, era radical. De esta forma, la economía de la ciudad provinciana giraba alrededor de la sociedad de la aldea. La clase media y profesional estaba compuesta por los traficantes de cereales y ganado, los transformadores de los productos agrícolas, los abogados y los notarios -quienes se encargaban de los

asuntos de los grandes propietarios y de los litigios que tenían que ver con la posesión y explotación de la tierra- y, finalmente, se consideraban como los más respetables representantes del gobierno entre el señor y la Iglesia. Por su parte, los artesanos y tenderos suministraban de bienes a los campesinos y a los ciudadanos que vivían del campo. De acuerdo con Hobsbawm, la ciudad provinciana de finales del siglo XVIII se caracterizaba por ser una comunidad vasta que se ampliaba lentamente y que debía su prosperidad al campo.

El problema agrario en 1789, era entre quienes acumulaban la riqueza, los terratenientes, y los que la producían, es decir, los campesinos -para los fisiócratas franceses, el único generador de ingresos era la tierra y su renta-. El campesino o cultivador tradicional estaba supeditado a una coerción política y, como resultado, no era libre. El terrateniente tradicional era el propietario de un territorio bastante amplio, casi feudo como una hacienda, una finca, una estancia, o en su caso, una plantación de esclavos. En consecuencia, estos dos personajes de la estructura social agraria predominaban en el resto de Europa, pues poseer una propiedad era el único camino para acceder a los altos puestos del Estado así como de los privilegios sociales y políticos ya que se ofrecía la condición de hidalgo o noble al campesino o labrador que poseyera una finca -un ‘caballero’. Sin embargo, la sociedad rural occidental, en particular, era muy diferente económicamente a las demás, pues el campesino ya había perdido mucho de su condición servil hacia la última etapa de la Edad Media donde “los fundos característicos hacía tiempo que habían dejado de ser una unidad de explotación económica convirtiéndose en un sistema de recibir rentas y otros ingresos en dinero” (Hobsbawm, 1997: 24).

La forma en que operaba el trabajo agrario fue mediante el cultivador quien era un comerciante de tipo medio, un granjero-arrendatario que manejaba trabajo alquilado. Sin embargo, este modelo económico agrícola no duró mucho ya que, entre 1760 y 1830, la situación cambió cuando surgió una clase de empresarios agrícolas, los *granjeros* y una clase de cultivadores, el *proletariado agrario*<sup>7</sup>. Así, se puede describir a la agricultura

7 Términos utilizados por el historiador Eric Hobsbawm.

Europea básicamente como tradicional e ineficaz exceptuando la de algunas regiones ya avanzadas en esta actividad:

*Sus productos seguían siendo los más tradicionales: trigo, centeno, cebada, avena y, en Europa oriental, alforfón, el alimento básico del ganado vacuno, lanar, cabrío y sus productos, cerdos y aves de corral, frutas y verduras y cierto número de materias primas industriales como lana, lino, cáñamo para cordaje, cebada y lúpulo para la cervecería, etc. La alimentación de Europa todavía seguía siendo regional. Los productos de otros climas eran rarezas rayanas en el lujo, con la excepción quizá del azúcar, el más importante producto alimenticio importado de los trópicos y el que con su dulzura ha creado más amargura para la humanidad que cualquier otro (Hobsbawm, 1997: 25).*

El siglo XVIII, fue testigo de un enorme crecimiento demográfico que trajo consigo el aumento de la urbanización, el comercio y la manufactura, también la demanda del desarrollo agrario. Este aumento de población, que a partir de entonces, se había hecho de manera ininterrumpida, fue la característica principal del mundo moderno “entre 1755 y 1784. Por ejemplo, la población rural de Brabante (Bélgica) aumentó en un 44 por 100” (Hobsbawm, 1997: 26).

No obstante, el desarrollo agrario que exigía esta situación no fue ni fácil y mucho menos rápido, ya que su progreso tuvo que superar diversos obstáculos. Sin embargo, sucedía todo lo contrario para el sector capitalista, el cual tuvo un despegue impresionante a través de las áreas del comercio y la manufactura, así como el surgimiento de sus actividades técnicas y académicas correspondientes. En consecuencia, las rutas marítimas iban en rápido aumento tanto en volumen como en capacidad, en beneficio de las comunidades mercantiles europeas.

Debido a que la demanda de trabajo se disparaba, también aumentaba la explotación colonial, donde la clase social capitalista fue la más favorecida. A través de su dominio colonial desposeían a las poblaciones de las Indias Orientales y exportaban a sus habitantes a Europa y África, lo que provocó la compra de esclavos cuyo destino estaba dirigido a los campos de plantación en América, territorio que adquiriría, cada vez más, mayor importancia.

Así, la generación de un sistema doméstico de producción industrial fue el resultado de una expansión que se denominaría *putting-out system*, mediante la cual, un mercader le compraba todos sus productos a un artesano o campesino, como parte de su trabajo no agrícola, y los vendían después en mercados mucho más grandes. Lo anterior dio como resultado el inicio del capitalismo industrial debido al tráfico financiero que se produjo a partir de estas transacciones. Un artesano se convirtió en algo más que un trabajador a quien se le pagaba por destajo, en caso de que un mercader que le facilitara material en bruto o le proporcionara las herramientas necesarias para manufacturar un producto específico. Por tanto, un campesino que tejía era, al mismo tiempo, un tejedor que poseía una pequeña parcela, esto dio origen un grupo de trabajadores semi-expertos entre el campesinado.

Gradualmente, el antiguo sistema de artesanos, el tradicional maestro artesano, los grupos de artesanos o algún grupo local de intermediarios, se convirtió en una especie de patronos o subcontratistas. Esto mantuvo una forma específica de producción descentralizada que unía a las lejanas aldeas con los suburbios, donde el mercader era el eslabón necesario para colocar esa producción dentro de un mercado mundial en desarrollo a un ritmo acelerado, como lo describe Hobsbawm (1997): “los ‘industriales’ que surgieron o estaban a punto de surgir de las filas de los propios productores eran pequeños operarios a su lado, aun cuando no dependieran directamente de aquél”.

Así que, sin importar su condición, el comercio y la manufactura prosperaron plenamente y convirtieron a Inglaterra en el país europeo más opulento durante el siglo XVIII, debido a su rápido desarrollo económico. Esto provocó que los demás gobiernos continentales aspiraran a una política racional basada en el progreso económico desde 1780, el cual se enfocaban en el desarrollo industrial -aunque sólo unos pocos tuvieron éxito en dicha empresa. En esta misma fecha se dieron importantes y significativos avances científicos que resolvieron los retos que presentaba el área de producción, sobre todo, en el sector químico con las nuevas necesidades que presentaba la nueva industria:

*La gran Enciclopedia de Diderot y D’Alembert no fue sólo un compendio del pensamiento progresista político y social, sino también del progreso técnico y científico. Pues, en efecto, la convicción del progreso del conocimiento humano, el racionalismo, la riqueza, la*

*civilización y el dominio de la naturaleza de que tan profundamente estaba imbuido el siglo XVII, la Ilustración debió su fuerza, ante todo, al evidente progreso de la producción y el comercio, y al racionalismo económico y científico, que se creía asociado a ellos de manera inevitable. Y sus mayores paladines fueron las clases más progresistas económicamente, las más directamente implicadas en los tangibles adelantos de los tiempos: los círculos mercantiles y los grandes señores económicamente ilustrados, los financieros, los funcionarios con formación económica y social, la clase media educada, los fabricantes y los empresarios. [...] Tales hombres, en Inglaterra, en donde los hombres nuevos no tenían necesidades de encarnaciones revolucionarias trasatlánticas, formaron las sociedades provincianas de las que brotarían muchos avances científicos, industriales y políticos. [...] Todos estos hombres, a su vez, pertenecían a las logias masónicas, en las que no contaban las diferencias de clase y se propagaba con celo desinteresado la ideología de la Ilustración (Hobsbawm, 1997: 28).*

Se debe destacar que los puntos de propagación de esta ideología ilustrada fueron Francia e Inglaterra, protagonistas de la Doble Revolución quienes alcanzaron una difusión mucho mayor en su formulación francesa.

El pensamiento ilustrado se caracterizó por un individualismo secular, racionalista y enfocado en el progreso, cuya motivación principal fue la libertad, respecto al tradicionalismo de la Edad Media que funcionaba bajo una jerarquía que dividió en clase alta y clase baja a la sociedad, de acuerdo a las condiciones en que habían nacido los hombres.

El lema de la ilustración fue la libertad, la igualdad y más tarde la fraternidad de todos los hombres que alcanzaría su punto más álgido con la Revolución francesa:

*[E]n teoría, su objetivo [de la Ilustración] era hacer libres a todos los seres humanos. Todas las ideologías progresistas, racionalistas y humanistas están implícitas en ello y proceden de ello. Sin embargo, en la práctica, los jefes de la emancipación por la que clamaba la Ilustración procedían por lo general de las clases intermedias de la sociedad –hombres nuevos y racionales, de talento y méritos independientes del nacimiento-, y el orden social que nacería de sus actividades sería un orden burgués y capitalista (Hobsbawm, 1997: 29).*

Hobsbawm considerar al movimiento de Ilustración no como una ideología de la clase media, sino como un movimiento revolucionario debido a los cambios que implicó en relación al motor que mantendría funcionando a las principales naciones: el capitalismo.

Es evidente, entonces, que las condiciones económicas y políticas respondieron a las ideas de la Ilustración, en principio. Después, las condiciones intelectuales, como producto del movimiento ilustrado, estuvieron irremediamente sujetas al nuevo modelo económico capitalista, que estaba por imperar en todo el mundo.

### *El efecto de la Ilustración en Europa occidental*

Considero pertinente preguntar ¿fue la Ilustración la que gestó el enorme fenómeno financiero más perdurable –Capitalismo- que había vivido la humanidad hasta entonces? La ilustración fue el momento en que el hombre empezó a cambiar la percepción de sus creencias y de su propio papel dentro del universo, que concebía, y del mundo material en el que vivía.

La Ilustración, para este trabajo, es un término utilizado para describir un movimiento intelectual histórico que inició en Inglaterra y Escocia a finales del siglo XVII. Se asentó en Francia y se prolongó hasta el siglo XVIII, extendiéndose a toda Europa y América.

Propiamente se trató de un movimiento renovador en la ciencia, la filosofía, la política y en lo social, así como en las artes y la literatura. Por lo que al Siglo XIX se le denominó el “Siglo de las Luces”, ya que el principal objetivo del movimiento de la Ilustración fue disipar las tinieblas –la ignorancia, la superstición y la tiranía- de la humanidad a través de las luces de la razón para construir un mundo mejor. D’Alembert describe a la Ilustración como un proceso de cambio que afectó todos los ámbitos en los que se desenvolvía el ser humano:

*[el movimiento ilustrado] discutió, analizó y agitó todo, desde las ciencias profanas a los fundamentos de la revelación, desde la metafísica de las materias del mundo, desde la música hasta la moral, desde las disputas escolásticas de los teólogos hasta los objetos del comercio, desde los derechos de los príncipes a los de los pueblos, desde la ley natural hasta*

*las leyes arbitrarias de las naciones, en una palabra, desde las cuestiones que más nos atañen a las que nos interesan más débilmente*<sup>8</sup> (Hobsbawm, 1997: 31).

La Ilustración revolucionó el pensamiento occidental. Así mismo, el siglo XVIII marcó dos momentos importantes en la historia del mundo occidental; el primero se refiere a la continuidad del Antiguo Régimen a 1770; y el segundo, al inicio de las grandes revoluciones que implicaron cambios profundos a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, la Revolución de Estados Unidos, la Revolución francesa y la Revolución industrial en Inglaterra. Por su parte, Denis Diderot y Jean Le Rond D'Alembert publicaron la primera edición de la Enciclopedia en Francia en 1751, en cuya redacción colaboraron Montesquieu, Rousseau y Voltaire.

De esta manera, los autores intelectuales de la Ilustración fueron, principalmente, los filósofos que tenían como herramienta única el razonamiento con una actitud abierta a conocer, entender y transformar su realidad. Se trató, en su mayoría, de hombres que pertenecían a la nobleza como Montesquieu, Condorcet, Holbach, Beccaria, y grandes terratenientes, de los cuales destaca Gibbon, y otros burgueses acaudalados como Voltaire, Helvétius y Bentham. Por tanto, la clase social de la que provenían los ilustrados y el grupo al que se dirigían es la élite privilegiada. Sus planteamientos se sostenían sobre premisas como:

*[...] reforma, no revolución; progreso, en lugar de cambios radicales; una libertad entendida como obediencia a las leyes; una igualdad reducida al plano legal, mientras en la práctica consideran la desigualdad y la sociedad de órdenes natural y necesaria. No entra en su consideración el pueblo, del que se tiene una visión peyorativa al creérsele incapaz de salir de las tinieblas [...] en la etapa de su difusión las mujeres reivindican su condición de ser racional y aún esto genera oposición, dando pie a duras contestaciones*<sup>9</sup>.

8 Consultado en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Ilustraci%C3%B3n>, 2012

9 Consultado en: <http://www.artehistoria.com/v2/contextos/2182.htm>, 2012

Puede decirse entonces, que los filósofos son quienes gestaron las ideas que definieron la ilustración y de quienes nació una generación con una nueva sensibilidad. Al mismo tiempo, formaron parte importante de este movimiento ilustrado los amigos cercanos de los autores, los simpatizantes, estudiosos, editores, comerciantes de libros, periodistas, y fueron quienes se encargaron de la extensa difusión de las ideas de la ilustración.

Sin embargo, para Hobsbawm es más acertado considerar a la Ilustración como una ideología revolucionaria aun cuando las principales potencias actuaron con reserva, prudencia y mesura política, y fueron partidarios de una monarquía absoluta todavía hasta 1780: “el ‘despotismo ilustrado’ supondría la abolición del orden político y social existente en la mayor parte de Europa. Pero era demasiado esperar que los *anciens régimes* se destruyeran a sí mismos voluntariamente” (Hobsbawm, 1997: 29). Como resulta evidente, estos mismos regímenes se consolidaron y funcionaron en contra del progreso de los nuevos ejes sociales y económicos.

A finales del siglo XVIII, las monarquías absolutas gobernaron a los países de Europa, con excepción de Gran Bretaña. En las postrimerías de este siglo, se registraron fuertes rivalidades internacionales que demandaron de sus estados unión y eficiencia. Por lo anterior, los monarcas se vieron en la necesidad de crear un aparato estatal con servidores civiles, prescindiendo poco a poco de los aristócratas, entonces, los príncipes adoptaron el sobrenombre de ‘ilustrados’ para sus gobiernos. No obstante, las clases medias y letrados con miras hacia el progreso defendían la monarquía ‘ilustrada’ con el aparato centralista como el único que podía lograrlo.

La situación se tornó un tanto compleja, ya que, para los príncipes era necesaria una clase media, junto con sus ideas de modernidad, dentro de su régimen. Esta clase media demandaba a un príncipe capaz de terminar con los aristócratas y clérigos que no permitían el progreso que se deseaba. Al mismo tiempo, la monarquía absoluta no vio fácil el poder deshacerse de la amplia jerarquía de nobles y terratenientes que representaban los valores mismos que la constituían y dependía en gran medida. El cambio, que la monarquía absoluta necesitaba, era urgente para poder consolidar su autoridad, las rentas dentro de sus fronteras y su poder fuera de ellas. Para lograrlo, fue conveniente consentir a las nuevas fuerzas sociales que estaban en ascenso.

Mientras esto sucedía, en la mayor parte de reinos europeos, hubo contadas liberaciones genuinas del campesinado que sucedieron antes de 1789 “en países como Dinamarca y Saboya, o en las posesiones privadas de algunos otros príncipes” (Hobsbawm, 1997:31). Esto quiere decir que hubo movimientos campesinos que lograron su libertad antes de la misma Revolución Francesa, como sucedió con Dinamarca, fenómeno social que será abordado más adelante.

Sin embargo, hubo tres factores que volvieron a los regímenes cada vez más vulnerables debido a la presión que ejercían: el ascenso de las nuevas fuerzas, o sea, *la burguesía*; la persistente resistencia de los intereses del viejo aparato aristócrata y la presión de los adversarios extranjeros. De hecho, la extrema rivalidad internacional a través de las guerras hacía evidentes los recursos de un Estado.

En consecuencia, una sucesión de eventos bélicos tuvo lugar durante la mayor parte del siglo XVIII, el de particular interés para nosotros es el sucedido entre 1792 y 1815:

*[...] el gran conflicto entre Gran Bretaña y Francia, que también en cierto sentido, fue el conflicto entre los viejos y los nuevos regímenes. Pues Francia, aun suscitando la hostilidad británica por la rápida expansión de su comercio y su imperio colonial, era también la más poderosa, eminente e influyente y, en una palabra, la clásica monarquía absoluta y aristocrática (Hobsbawm, 1997: 32).*

De esta manera, el panorama internacional comprendía las relaciones políticas y económicas entre la Europa occidental del norte y el resto del mundo, o sea, de las potencias mundiales con sus correspondientes colonias. Esta etapa histórica es conocida como “la época de Vasco de Gama”, que se refiere a los cuatro siglos –del s. XVI al s. XIX– en la historia universal en los cuales sólo un conjunto sumamente pequeño de estados europeos mediante su fuerza capitalista dominaron, temporalmente, al mundo entero.

El movimiento de la Ilustración dio inicio al proceso de gestación de los cambios políticos y económicos que imperaron en todo el mundo a través de las potencias cuyo dominio económico conquistaron el mundo.

Por otro lado, la Ilustración dividió tajantemente a la sociedad en clases sociales alta y baja con su consiguiente estatus de letrado e iletrado. Imperaba la condición de que sólo

los que pertenecían a la élite social tenían el derecho a ser instruidos, esto provocó que la Ilustración transformara las monarquías con su influencia política directa, dando paso al surgimiento de la clase media burguesa, y su importante papel provocó cambios sociales de gran relevancia en el ámbito económico.

### *Las consecuencias de la revolución industrial*

La revolución industrial marcó el inicio de una nueva época. Fue un momento histórico que atestiguó la invención de máquinas inimaginables hasta entonces y que dio cuenta de la literal repartición del mundo. En este apartado abundamos en la transformación económica que provocaron los adelantos tecnológicos que se llevaron a cabo en las grandes ciudades y las consecuencias sociales correspondientes, poniendo mayor atención a la situación agraria que trajo consigo.

Para esta investigación, se tomó en cuenta la temporalidad que señala Hobsbawm acerca del periodo de la Revolución Industrial, que abarcó desde 1760 hasta la construcción del ferrocarril, y la consecuente creación de la pesada industria en Inglaterra en el año 1840, la cual se extendió a Francia, Alemania, Estados Unidos y Japón, y conformó el bloque que se denominó como el polo desarrollado del sistema económico mundial. Es importante señalar que al estallido de la Revolución Industrial que se le conoce como *take-off*<sup>10</sup> -despegue- cambió el rumbo de la historia de la humanidad pues el mundo presenció el aumento y rapidez del inicio (desde entonces continuo) de la reproducción de seres humanos, bienes y servicios (Hobsbawm, 1997). El enorme avance industrial y comercial fue la prioridad para la mayoría de las monarquías ilustradas de Europa que impulsaron así el ‘desarrollo económico’. A pesar de que este colosal acontecimiento se inició en Gran Bretaña, el avance británico no fue precisamente el resultado de su superioridad en la ciencia y la técnica sino de la practicidad y sencillez requerida para sus inventos técnicos necesarios para la Revolución industrial. Francia por otra parte, estimulaba sobremanera las investigaciones científicas.

10 Denominación técnica de los economistas que se refiere al despegue económico hacia el crecimiento auto-sostenido.

El marco legal británico fue el que realmente permitió dicha revolución, pues los principales objetivos de la política gubernamental británica fueron el beneficio privado y el desarrollo económico. En cuanto al problema agrario que acarreaba esta situación, los ingleses ya habían encontrado una solución: el monopolio casi total de la tierra mediante arrendatarios quienes al mismo tiempo empleaban a gente sin tierra o parcelas para trabajarla. Por tanto, no es posible de hablar de un ‘campesinado británico’, debido a que los arrendamientos rústicos fueron innumerables y los productos de sus granjas tuvieron el dominio del mercado. Pues como se mencionó anteriormente, la manufactura ya se había difundido entre los trabajadores del campo:

*La agricultura estaba preparada, pues, para cumplir sus tres funciones fundamentales en un era de industrialización: aumentar la producción y la productividad para alimentar a una población no agraria en rápido y creciente aumento; proporcionar un vasto y ascendente cupo de potenciales reclutas para las ciudades y las industrias, y suministrar un mecanismo para la acumulación de capital utilizable por los sectores más modernos de la economía [...] Un considerable volumen de capital social –el costoso capital necesario para poner en marcha toda la economía- ya estaba siendo constituido, principalmente en buques, instalaciones portuarias y mejoras de caminos y canales (Hobsbawm, 1997; 38).*

Esto significa que la política fue parte inherente de este sistema con sus consiguientes beneficios. Consecuentemente, el único requisito que un industrial debía cubrir para ser parte de la estrecha comunidad de regidores sociales era capital financiero, es decir, dinero y en abundancia. Por tanto, el siglo XVIII fue un periodo de una amplia prosperidad y expansión económica que abarcó la mayor parte de Europa.

Así, el principio rector que desencadenó la Revolución industrial fue ‘comprar en el mercado más barato para vender en el más caro’, y que la convirtió en una empresa de inversión privada, principalmente.

La base sobre la cual los pilares de la industrialización yacían fue: una industria que ofrecía ganancia sin excepción para el fabricante capaz de incrementar la velocidad de manufactura en su producción total, quien, si era necesario aplicaba innovaciones a bajo

costo y de poca complejidad; donde los productos tuvieron como destino el mercado mundial que se encontraba monopolizado por la producción de un sólo país.

Por tanto, la clave del éxito de los ingleses fue que la técnica británica resultaba fácil de replicar y su destreza y capital podían ser importadas, por ejemplo, “[...] Entre 1789 y 1848, Europa y América se vieron inundadas de expertos, máquinas de vapor, maquinaria algodonera e inversiones de capital de procedencia inglesa (Hobsbawm, 1997: 40). En pocas palabras Gran Bretaña se convirtió en el taller del mundo.

En consecuencia, el trabajo se convirtió en el agente principal que decreció en la población agrícola rural y tuvo un incremento paralelo en el urbano. Esta situación trajo como consecuencia una ‘revolución agrícola’.

Este cambio en el campo había precedido a la Revolución industrial. La adopción general de métodos descubiertos a principios del siglo anterior para la racionalización y expansión de las áreas de cultivo permitió el gran aumento de producción entre 1830-1840. La transformación social y técnica permitieron dichos cambios, la liquidación de los cultivos comunales medievales con su campo abierto y pastos comunes –‘el movimiento de pastos cercados’- y permitió que la visión respecto a la producción agrícola rural se inclinara una perspectiva totalmente comercial.

Desde el siglo XVI, surgieron diferentes factores que contribuyeron a que Inglaterra se industrializara antes que las demás naciones, por ejemplo: el resquebrajamiento del sistema feudal, donde la tierra se convirtió en propiedad privada con miras a la producción de excedentes; la piratería inglesa que proporcionó el capital para el desarrollo inicial de la industrialización; y, la Reforma religiosa que permitió el cambio de mentalidad para introducir el concepto de ganancia. Más adelante entre los siglos XVI y XVII, surgió la expropiación de las tierras a los campesinos y la desamortización de los bienes de la Iglesia.

Así, el impulso para la industrialización constituyó la movilización y el despliegue del trabajo. Las características políticas de la industrialización en los siglos XVII y XVIII pueden puntualizarse como la delimitación del poder de la corona, pues Inglaterra fue el único país unificado y dotado de un vasto imperio. La subordinación del gobierno hacia los crecientes productores llevó a una plena protección jurídica de las formas de propiedad capitalista.

Después de la Revolución francesa, la rivalidad con Francia se reflejó en el miedo de Inglaterra a que la ideología revolucionaria y las ideas subversivas se filtraran en el interior de la nación. Como reacción, se persiguieron a los simpatizantes de estas ideas que provocaron la masacre de Peterloo en 1819. Las consecuencias en el ámbito social debido a la industrialización fueron, principalmente, la emigración del campo hacia las ciudades lo que provocó el crecimiento de la vida urbana que originó conjuntamente la creación de la mano de obra asalariada y su efecto fue el inicio de descontentos sociales. De tal manera, la consecuencia más grave de la Revolución industrial fue su impacto social.

La transición de la nueva economía creó miseria e inconformidad que provocaron abruptos levantamientos de la clase social pobre en zonas urbanas e industriales y dieron origen a las revoluciones de 1848 en el continente y al posterior movimiento cartista en Inglaterra. No obstante, las perturbaciones agrarias fueron la causa principal de las más profundas depresiones.

Nos preguntamos entonces ¿cómo es que Gran Bretaña se convirtió en una de las más poderosas potencias económicas y en la nación gestora del cambio más drástico en el curso humano después de la invención de la agricultura? Una de las respuestas se debe a que fueron las condiciones que tuvo Inglaterra a favor en varios aspectos.

En principio, fue beneficiada por ser una isla y los recursos naturales con que contaba le permitieron el desarrollo de la actividad naviera. Por otra parte, el distanciamiento con la Santa Sede permitió a la ideología religiosa de Inglaterra -que se encontraba inclinada hacia el protestantismo, principalmente- el cambio, apoyando al desarrollo y acumulación del capital, pues éste ya no representaba un pecado. Finalmente, la idea de la predestinación que aterrorizaba a los ingleses, los llevó a desarrollar gusto por el trabajo y por el dinero, visto como la remuneración y ‘premio’ de su trabajo, por tanto, su esfuerzo no era visto ya como pecado.

El papel de los empresarios fue de vital importancia en el proceso de las innovaciones, puesto que en algunas ocasiones desempeñaron los papeles tanto de empresarios como de inventores. Desde 1760, Inglaterra fue la nación con mayor ingreso per cápita. La economía inglesa fue la mejor dotada del mundo para la formación del capital. Las innovaciones técnicas se introdujeron principalmente en la industria textil (lana

y algodón), siderúrgica y de comunicaciones. La mecanización de las herramientas textiles permitió el perfeccionamiento de los telares e hiladoras mediante el uso del hierro y se inició la utilización de nuevos elementos químicos como el ácido sulfúrico y el cloro. El desarrollo y avance de la siderurgia se observó en el uso del hierro con sistemas de laminado y pudelación, además se crearon las máquinas productoras de herramientas.

Sin embargo, una de las más grandes invenciones que tuvo lugar en 1830, fue el hijo de la minería, el *ferrocarril*, considerado como el triunfo supremo del hombre a través de la técnica<sup>11</sup>. Durante la industrialización, la agricultura se transformó para fines comerciales y así se empezó a utilizar el crédito, lo cual provocó un aumento de las inversiones y en consecuencia se produjo una expansión del mercado tanto interno como externo. Es en este momento histórico que autores como Adam Smith y David Ricardo desarrollaron teorías económicas.

Es de suma relevancia mencionar que a partir del rompimiento de Inglaterra, Suecia, Dinamarca, Suiza y Escocia con Roma y el catolicismo, se produjo en estas naciones un gran impulso social, económico, político e ideológico, que permitió el desarrollo del nacionalismo en estos países. Y es precisamente el caso danés, el que abordaremos más ampliamente.

Como podemos darnos cuenta, la Revolución Industrial fue un hito que transformó el orden mundial a nivel económico, político, social y cultural del siglo XIX en la historia de la humanidad. Los principios económicos dominaron la mentalidad de la época y dieron forma a la estructura de la sociedad que se replicaría en todas las colonias dominadas por las monarquías más influyentes del mundo. A partir del siglo XIX, el mundo es el escenario de acción tanto de Gran Bretaña como de Francia, donde se observan por un lado, el pensamiento pragmático de los ingleses, y por el otro, el pensamiento ideológico de los franceses.

## **1.2 Contexto espacio-temporal danés en el siglo XIX**

11 La primera ruta construida fue la de Manchester a Liverpool.

En este apartado abordamos la situación política y social de Dinamarca durante el siglo XIX. En primera instancia se exploran las condiciones de la agricultura y las consiguientes reformas que se llevaron a cabo para transformarla de un tipo de agricultura orgánica local a una producción agrícola comercial, incluso para la exportación. Enseguida, exploramos un poco más de cerca las circunstancias políticas que acontecieron en el país escandinavo, como por ejemplo, la pérdida significativa de territorio, el cambio de monarquía absoluta a monarquía constitucional y la eventual representación del sector campesino de manera formal ante el parlamento, mediante la creación de su partido político, por primera vez en su historia.

En las postrimerías del siglo XVIII, se llevaron a cabo las grandes reformas agrarias en Dinamarca. Debido a que la forma de agricultura danesa cambió de ser orgánica o ecológica a una producción basada en el mercado. El sistema tradicional basado en la condición de la naturaleza donde los campesinos luchaban por sobrevivir de una cosecha a la siguiente, se transformó a un sistema en el cual el producto adicional podía ser vendido e incluso exportado siempre y cuando cumpliera con los requisitos del mercado. De esta manera, la agricultura empezó a enfocarse hacia el exterior, es decir, hacia el mercado mundial:

*La extraversion fue desencadenada por el aumento en la demanda de productos para alimentar a la población de Europa –que creció con rapidez desde mediados del siglo XVIII. La agricultura danesa ya había sido organizada en grandes sistemas de cooperación en campo abierto con aldeas como unidades básicas de producción. Este sistema era incapaz de responder a los nuevos niveles de demanda, por lo tanto la necesidad de una reforma de la propia naturaleza de la producción se hizo cada vez más evidente durante el siglo XVIII. Desde 1780 el gobierno trató de dar cabida a las nuevas exigencias a través de una serie de reformas a gran escala, las cuales eventualmente transformaron a la agricultura danesa en un negocio liberal moderno (Jespersen, 2011: 59).*

Las reformas agrarias reemplazaron el antiguo sistema de campo abierto colectivo con la producción privatizada, también eliminaron gradualmente los deberes obligatorios de los campesinos para trabajar en las granjas señoriales y su dependencia legal y económica con

los terratenientes. Mientras Europa estaba enfrentando cambios sociales radicales, la manera en cómo la corona danesa manejó el proceso de reforma fue sorprendente, al tiempo que el absolutismo abordó temas sensibles, el régimen obtuvo una relativa popularidad que desactivó cualquier impulso revolucionario entre la población.

Para lograr las reformas el aparato aristocrático danés se valió de su poder político: "En Abril de 1784, el príncipe heredero de 16 años de edad se unió al Consejo de Ministros, el selecto grupo de asesores reales. Él era el testaferro de un grupo de terratenientes que deseaban la reforma (Jespersen, 2011: 59)", este pequeño grupo logró arrebatarse el control del aparato del estado de la facción conservadora de la corte que había dominado desde el fallecimiento de Struensee en 1772<sup>12</sup>.

Se trató de una confrontación entre poderosas fuerzas conservadoras. Por un lado estaban las comunidades campesinas rurales ultra-conservadoras; y, por el otro, estaban numerosos terratenientes conservadores daneses, ninguno de los cuales veía razón alguna para cambiar. La decisión de la corona danesa fue optar prudentemente por no imponer reformas desde arriba, sino alentarlas a través de incentivos positivos y predicando con el ejemplo. Por lo tanto, introdujeron las reformas en lugares donde contaban con el control total, o sea, en las tierras del Estado, las cuales aún representaban una buena parte de la superficie cultivada del país:

*A mediados de la década de 1780, el gobierno supervisó un intercambio sistemático de la tierra de agricultores individuales de estructuras colectivas anteriores y una dispersión deliberada de las granjas para lograr una distribución racional de edificios agrícolas sobre toda la tierra arable. Los pequeños agricultores fueron compensados por la pérdida de los derechos de pastoreo con pequeñas parcelas de tierra. Los detalles reales acerca de dónde exactamente los límites del campo eran trazados de nuevo y qué granjas tuvieron que ser trasladadas fueron dejados en gran parte a las comunidades locales para decidir. El*

12 El Ministro de Relaciones Exteriores, Andreas Peter Bernstorff fue el líder del grupo, ejerció decisiva influencia hasta su muerte. Dos de los miembros más prominentes del grupo fueron Christian Ditlev Frederick Reventlow y Heinrich Ernst Schimmelmann. Como los nombres lo sugieren fueron figuras de origen alemán, y también poseían extensa propiedad en Dinamarca, Holstein y el norte de Alemania. Fueron ellos, quienes principalmente, promovieron ansiosamente la reforma agraria.

*gobierno sólo intervino en situaciones donde surgieron conflictos irresolubles (Jespersen, 2011: 60).*

Para 1788 el proceso estaba ya tan avanzado que el gobierno fue capaz de presentar las primeras réplicas a los granjeros del norte de Selandia con gran ceremonia pública. Esta situación significaba que se trataba del cambio a propiedad independiente convirtiendo a los antiguos arrendatarios en propietarios libres en su propio derecho con plena responsabilidad de su propiedad. Esto permitió entonces que el gobierno estableciera una comisión permanente de agricultura que se conformaba por empleados públicos y terratenientes para garantizar que las reformas se llevaran a cabo. El gobierno también ajustó sus políticas de impuestos y subvenciones para recompensar a los agricultores que habían introducido las reformas y penalizar a aquellos que no lo habían hecho. Cabe señalar que este proceso tuvo que pasar por varias etapas antes de su plena realización durante el siglo siguiente.

Fue a través de la legislación y las políticas económicas, la mezcla de persuasión y fuerza, que la monarquía se aseguró de que se pusiera en marcha todo el sector agrícola danés. El resultado de este proceso fueron las reformas y los cambios en la producción –de los que aún se pueden ver sus rastros en el panorama danés- que se completaron en gran medida antes de que las guerras napoleónicas detuvieran su avance. En resumen, mediante el uso de incentivos y castigos, el gobierno danés logró introducir una *revolución agrícola* en un periodo de tan sólo 20 años que proyectó a la agricultura danesa de la Edad Media a tiempos modernos, sin dar lugar a disturbios sociales.

Un punto clave de las reformas agrícolas fue la aprobación y aplicación de la ley que removió la adscripción aprobada el 20 de junio de 1788, la cual se convirtió posteriormente en un símbolo de la emancipación de los campesinos, alcanzando sin duda uno de los principales objetivos humanitarios de dichas reformas. Esto puede verse como un ejemplo de la flexibilidad del régimen que dio cabida a la opinión popular. La adscripción que prohibía a los hijos de los aldeanos dejar el estado donde habían nacido se convirtió en ley en 1733, y fue un *quid pro quo* por parte del gobierno a los terratenientes para enrolar a sus soldados conscriptos a las fuerzas armadas. Debido a las favorables circunstancias económicas para la agricultura, esta ley se convirtió en un esquema valioso que

proporcionó a los terratenientes mano de obra barata y fiable, garantizándoles haber sacado el máximo provecho a esas circunstancias en realidad, ventajosas.

Fue en gran parte, gracias a las reformas introducidas por Johann Friedrich Struensee<sup>13</sup>, que el estado fue lo suficientemente fuerte al final del siglo XVIII, para hacerse cargo de toda la responsabilidad del servicio militar obligatorio, el cual había sido un asunto de crítica importancia para la seguridad del país. Al tiempo que las reformas agrarias procedieron, la adscripción llegó a parecer cada vez más anacrónica. Debido a que la influencia de los terratenientes había sido mucho más reducida por las reformas de Struensee, fue el momento para que el gobierno hiciera frente al problema. Con el decreto del 20 de junio de 1788 el gobierno transfirió toda la responsabilidad del servicio militar al estado.

De esta manera, el estado tomó el control total por primera vez, pues el deber del servicio militar no estaba ya ligado a las tierras agrícolas sino colocado en un grupo social particular, la población agrícola masculina. En realidad se trató entonces de un “servicio militar transformado a un deber personal nacional, en conformidad con las ideas que predominaron en Francia. En la práctica esto condujo a un aumento en la carga del servicio militar” (Jespersen, 2011: 62).

Fue así cómo el gobierno danés exitosamente persuadió a los daneses de que se trataba de una “reforma liberadora”, ya que los líderes del gobierno fueron ingeniosos en combinar la reforma del servicio militar con la eliminación de la adscripción. Para los campesinos y la élite capitalista con inclinación liberal esto representó una liberación social y una victoria decisiva para las ideas liberales. A los ojos de la población el rey, o más bien,

13 Conde alemán con título de doctor que fungió como médico real del rey Christian VII -quién sufrió de problemas mentales- y ministro de Dinamarca (1771-1772). Durante su cargo como regente de facto del país, intentó implementar una serie de reformas tales como: asignación de tierras a los campesinos; creación de almacenes de granos del estado para regular el precio del grano; re-organización y reducción del ejército; re-organización de las instituciones judiciales para minimizar la corrupción; criminalización y castigo del soborno; premiar sólo los logros con títulos feudales y distinciones; prohibición del comercio de esclavos en las colonias danesas; abolición a la tortura; abolición al trabajo cautivo; abolición a la censura de la prensa; abolición de los privilegios mobiliarios; abolición de la práctica de preferir a los nobles para cargos del estado; abolición de los ingresos que no corresponden de los nobles; abolición de la aristocracia de la Corte Real, entre otras.

el Príncipe heredero se convirtió en una solidaria y bien intencionada figura paterna. Donde la monarquía se hizo tan popular que años después erigieron un obelisco llamado la Piedra de la Libertad en una de las principales cercanías de Copenhague como tributo a la emancipación del campesinado y a la monarquía.

No obstante, cuando la revolución eventualmente llegó en 1848, se trató de un movimiento social pacífico, casi cordial donde el rey renunció a su poder absoluto sin disparar un solo tiro y se proclamó a sí mismo como rey constitucional. Mientras una situación completamente opuesta se vivía en otras naciones europeas. En Francia, por ejemplo, la Bastilla fue asaltada el 14 de Julio de 1789 a la que prosiguió una larga y sangrienta revolución que derrocó a la monarquía y a la aristocracia, provocando cambios duraderos y profundos en la estructura de la sociedad francesa.

En Dinamarca el día de la proclamación de la reforma en el sistema del servicio militar (el 20 de Junio de 1788) fue el día cuando cualquier aspiración a una revolución similar fue definitivamente disipada desde el fondo, ya que la aristocracia debilitada dio al gobierno espacio suficiente para maniobrar, y reaccionó adecuadamente al deseo de la gente por la reforma, y también por la magistral explotación política acerca de las oportunidades de propaganda que representó la abolición de la adscripción.

Esta muestra de flexibilidad comprensiva por parte de la monarquía, en realidad prolongó el absolutismo danés por 60 años más, mientras el modelo francés de absolutismo acabó en el caos revolucionario al año siguiente. La previsión política de la monarquía absoluta y sus habilidades administrativas a través de las reformas agrarias y los otros decretos introducidos en 1784 -que duraron hasta la participación de Dinamarca en las Guerras Napoleónicas en 1801-, están acreditadas por el hecho de que esas medidas mayormente definieron el marco legal y administrativo para el desarrollo de la sociedad danesa y su modo de producción durante un largo tiempo<sup>14</sup>.

Para 1848, el espíritu del liberalismo se extendió más que nunca y finalmente desató la última de las revoluciones que habían dominado el escenario político desde la

14 De hecho, fue sólo en los últimos 50 años que los rastros de las grandes reformas de finales del siglo XVIII en realidad empezaron a desvanecerse.

Revolución francesa de 1789. La Revolución de Febrero en 1848 derrocó al último rey francés y en Marzo el movimiento revolucionario se extendió por toda el área Alemana, donde los príncipes no tuvieron otra opción más que conceder a las demandas de una constitución liberal. Poco después durante el mismo año, hubo una reacción apoyada por los burgueses de inclinación más conservadora, quienes fueron los más alarmados por las demandas radicales del ala izquierdista revolucionaria. No obstante, durante el verano de ese año en curso los viejos príncipes recuperaron su control en Alemania y Austria, casi en su totalidad.

En Marzo de 1848 Dinamarca también vivió una revolución provocada directamente por los hechos ocurridos en Alemania. A diferencia de la mayoría de las revoluciones alemanas, la danesa fue un cambio de sistema sin derramamiento de sangre y de naturaleza duradera. El antecedente inmediato de la revolución danesa fue que el movimiento liberal en el ducado de Holstein, fue intenso debido a las actitudes liberales de los otros estados alemanes que demandaron una constitución libre, no sólo para ese estado mismo, sino también para el ducado danés de Schleswig. Los líderes liberales en Holstein se refirieron al dictamen medieval de que los ducados siempre permanecerían unidos. Junto con sus simpatizantes en Schleswig, demandaron que los dos, tanto Schleswig como Holstein, debían unirse a la Confederación alemana. Una vez que estas demandas -que en la realidad significarían la posterior secesión de los ducados de Dinamarca- llegaron a Copenhague a finales de Marzo se creó mucha consternación entre la clase media nacionalista liberal, quienes también buscaron una constitución libre, pero una que incluyera a Schleswig.

Había fundamentos de peso para temer que el gobierno cedería bajo la presión y daría cabida a las demandas de Schleswig-Holstein a cambio de un reconocimiento de que la soberanía del rey siguiera extendida hasta el río Elba. De este modo, con el temor de perder Schleswig y el deseo por una constitución libre combinada para los dos (Dinamarca y Schleswig) los daneses incitaron a los ciudadanos liberales de Copenhague a la acción para que los ministros, a quienes ellos consideraban ser indignos de confianza fueran retirados (Ver Anexo Mapa 1 Dinamarca y Schleswig):

*Después de una acalorada reunión masiva en uno de los teatros más grandes de la ciudad [Copenhague] en Marzo de 1848 una de los principales altavoces, Orla Lehmann [...]*

*advirtió que la nación tomaría el asunto en sus propias manos por la desesperación si el rey no cumplía con sus demandas, los líderes liberales [por su parte] decidieron organizar una procesión masiva a la plaza del Palacio de Christiansborg al día siguiente para demandar la eliminación de los ministros. Cuando a los líderes de la manifestación les fue otorgada una audiencia con el rey – Frederick VII (r. 1848.63) – para que así pudieran presentar sus demandas, se quedaron atónitos al ser informados de que sus demandas habían sido ya complacidas, puesto que el cuerpo entero de ministros acababa de renunciar (Jespersen, 2011: 65).*

El 22 de Marzo fue creado un ministerio interino completamente nuevo, naturalmente, continuó siendo dominado por la experiencia de fuerzas conservadoras. Las tareas más importantes para el gobierno de transición fueron asegurar que Schleswig y Holstein permanecieran bajo la corona danesa y se introdujera la transición hacia una constitución libre. Esto último era esencial, debido a que en la adopción del nuevo gobierno, el rey se había proclamado a sí mismo como un rey constitucional. Al hacerlo, marcó el fin a 188 años de absolutismo y abrió las puertas a una constitución liberal de clase media. Esta fue la culminación de la revolución liberal danesa, la cual puede ser vista como pacífica, de hecho para algunos, casi amistosa<sup>15</sup>.

Sin embargo, la facción de Schleswig-Holstein tomó el cambio de gobierno como una abierta declaración de guerra. Establecieron su propio gobierno provisional en Kiel, encargado de velar que sus demandas fueran complacidas e implementadas. Estos reclamos resultaron totalmente incompatibles con el programa del nuevo gobierno, y fue el motivo que desencadenó un conflicto inevitable. El resultado fueron tres años de guerra, el pueblo de Schleswig-Holstein, apoyado por Prusia peleó por lo que consideró suyo por derecho, mientras que el ejército danés se alineó detrás de la voluntad del gobierno de incluir a Schleswig en la nueva constitución danesa, la cual estaba siendo elaborada.

15 Los nuevos ministros asumieron sus funciones en el centro de poder de manera casi imperceptible, mientras que los dignatarios anteriores se marcharon con una igual falta de ruido y furia. Esta transformación del absolutismo a la democracia fue casi tan suave como la de la dominación aristocrática al absolutismo mismo 188 años antes.

El resultado final de la guerra fue bastante indeciso, varios daneses eligieron aclamar este hecho como una victoria. Sin embargo, las grandes potencias tuvieron que intervenir para mediar y poner fin a las hostilidades en 1850; y fue entonces cuando el gobierno danés aceptó una solución garantizada por la firma de las grandes potencias en Londres en 1852, que estipulaba que tanto Schleswig como Holstein permanecerían como territorio de la corona danesa. A cambio, Schleswig no podía ser anexado, al igual que la constitución anterior se mantendría vigente en ambos ducados.

Finalmente, Holstein permaneció como miembro de pleno derecho de la Confederación Alemana, pero con el rey danés como duque general. La vieja constitución absolutista iba a seguir aplicándose a Schleswig, aunque el rey fuera un monarca constitucional en Dinamarca. Esta situación extremadamente complicada dio lugar a un sinnúmero de problemas que anunciaban la catástrofe nacional de 1864.

Por otra parte, la existencia de numerosos estados alemanes pequeños y medianos fue una ventaja de seguridad para Dinamarca, pues redujo la amenaza del sur permitiendo al estado de Oldemburgo una posición dominante en el norte de Alemania. Esta fundamental situación geopolítica cambió radicalmente con la unificación de Alemania durante el siglo XIX. El movimiento hacia la unificación en el campo de la economía con la formación de la Unión Aduanera de 1863, que continuó con las demandas por la unión nacional llevada a cabo por los movimientos nacionalistas fue completado en un nivel político por Bismarck y su *Realpolitik*<sup>16</sup>. Y culminó con el establecimiento del Imperio de Wilhelmine en 1871. El desarrollo de estos eventos creó problemas casi insuperables para el conglomerado del estado danés y su gobierno conservador y absolutista.

La nueva conciencia nacional creó una grieta desconocida hasta entonces entre los habitantes daneses y alemanes. Por supuesto, éstos últimos deseaban desgastar el vínculo con el estado conservador de Oldemburgo dominado por los daneses y unirlo a la nueva gran comunidad nacional alemana. Situación que llevó a la primera Guerra Schleswigiana (1848-50), que en realidad fue una guerra civil en la monarquía danesa. Esta guerra terminó

16 El significado en idioma inglés para el término *Realpolitik*, se traduce como un sistema de políticas y principios basados en consideraciones más prácticas que morales o ideológicas.

con la derrota de los insurgentes de Schleswig-Holstein, que en ninguna manera resolvió el conflicto subyacente.

De hecho, los daneses sobreestimaron su fuerza y poder con esta victoria, allanando el camino para una derrota en la Segunda Guerra Schleswigiana en 1864. Eventualmente, las circunstancias cambiaron radicalmente.

En Berlín, Bismark estaba en orden de batalla en una lucha constitucional con los elementos liberales en el parlamento prusiano. En 1863, cuando el gobierno danés bajo la gran presión de un público que seguía excitado por la victoria en la Primera Guerra Schleswigiana, se sintió obligado a extender la constitución danesa para incluir a Schleswig y así verdaderamente incorporar al ducado bajo la monarquía.

Las consecuencias de esta decisión afectaron los pactos internacionales que Dinamarca había hecho al final de la Primera Guerra Schleswigiana. Las disposiciones sostenían que ambos ducados –Schleswig y Holstein- debían continuar reconociendo la soberanía del rey danés, pero que debían permanecer constitucionalmente separados de la monarquía.

De esta manera, la extensión de la soberanía para incluir a Schleswig puso al gobierno danés en violación de todo el derecho internacional. Por tanto se invalidó automáticamente la garantía de las grandes potencias por el tratado de paz de 1852, y dejó la puerta abierta a una intervención militar alemana (Jespersen, 2011). Fue así como en 1864 Bismarck y su aliado austríaco sacó a las fuerzas danesas que superaban en número fuera de ambos ducados. La única opción para Dinamarca fue pedir paz en los mejores términos posibles. El apoyo que Noruega y Suecia habían prometido nunca se materializó. Así que incluso las mejores condiciones posibles resultaron severas. Ambos ducados, que incluyeron los 200 mil ciudadanos que hablaban y que fueron simpatizantes daneses en el Norte de Schleswig, fueron incorporados en la nueva Alemania de Bismarck.

Fue así, abruptamente, que la frontera danesa-alemana se movió varios cientos de kilómetros al norte y cortó a través de casi la mitad de Jutlandia<sup>17</sup>. Dinamarca recibió un

17 Esto siguió siendo el caso hasta el plebiscito de 1920, resultado del Tratado de Versalles al final de la Primera Guerra Mundial, cuando la parte norte de Schleswig se votó a sí misma para volver a

golpe que no tenía previsto y que sin duda le dolió sobremanera, aunque visto desde otra perspectiva se tornó en una situación favorable; como lo describe Jespersen (2011): “Lo que quedó de Dinamarca fue que era tan unida como podía posiblemente ser imaginada en términos de un Estado-nación perfecto. Había una sola nacionalidad con un solo lenguaje: danés. El moderno, homogéneo Estado-nación de Dinamarca es por tanto el producto de la catástrofe de 1864” (Ver anexo Mapa 2. Dinamarca).

El territorio se redujo a un tercio y el número de habitantes por dos quintas partes. Al gobierno danés le fue muy difícil aceptar que este desastre era definitivo. En los años que siguieron a 1864, el pueblo se aferraba a la pequeña esperanza de la posibilidad, de un resurgimiento con la ayuda de los franceses. Aunque una vez que Bismarck enrutó a Napoleón III en la Guerra Franco-Prusiana de 1870-71, toda esperanza fue quebrantada. En efecto, después de la derrota de Francia, varios observadores se preguntaban si Dinamarca podría sobrevivir en absoluto a largo plazo como un estado independiente. Puesto que la derrota tuvo profundas consecuencias en lo posterior para la política exterior danesa a lo largo de los próximos 70 años:

*Esos años de adversidad dieron a luz a la particular imagen danesa de Dinamarca como Liliputiense [...] La actitud escéptica hacia la Unión Europea y el miedo al contacto con el resto de Europa [...] El entendimiento histórico predominante de la larga caída de Dinamarca de ser una gran potencia del norte de Europa a convertirse en un pequeño e insignificante estado fue tanto ineludible como inevitable. La generación de historiadores que dominaron la historiografía danesa en las décadas después de la derrota de 1864, lo vieron sólo como la más reciente de una larga línea de inevitables pérdidas de las que Dinamarca había sufrido desde la derrota de Christian IV [...] en 1626. [...] La lección que sacaron fue que los líderes políticos sabios en Dinamarca debían adaptar sus políticas al hecho de que las cosas siempre salen mal cuando los daneses tratan de meterse en una caja por encima de su peso (Jespersen, 2011: 26).*

---

Dinamarca. Este plebiscito creó la actual frontera danesa-alemana (Ver anexo Mapa 3 y Mapa 4. Frontera danesa-alemana).

Después de la derrota en manos de la Alemania de Bismarck en 1864, Dinamarca se encontraba profundamente dependiente de esta nueva gran potencia. Desde entonces ya no fue posible para Dinamarca llevar a cabo una política exterior que estuviera en conflicto con los intereses alemanes. Cuando Alemania estableció la fuerte base naval en el Báltico en Kiel con la posterior apertura del Canal de Kiel en 1895, hizo posible que las fuerzas navales se movieran más rápidamente del Mar del Norte al Báltico; reafirmando a Alemania como una potencia naval dominante en el Báltico occidental. Afortunadamente, para Dinamarca la construcción de este Canal significó que los estrechos daneses se convirtieran estratégicamente menos importantes para Alemania<sup>18</sup> (Ver anexo Mapa 5. Estrechos daneses y Mapa 6. Alemania).

Como podemos darnos cuenta en este apartado abordamos las condiciones de la agricultura en Dinamarca en el siglo XIX, y las diversas reformas políticas que fueron aplicadas para el cambio necesario que requerían las demandas internacionales de la época. También pudimos observar la inicial transformación política que da cuenta de cómo la situación geopolítica con los ducados de Holstein y Schleswig provocaron un cambio radical en la dinámica ordinaria danesa. Al perder ese territorio por la Alemania, fue cuestionado entonces si Dinamarca “sobreviviría” y se consolidaría como estado-nación, o si se desvanecería lentamente a través del tiempo.

### *Cambio de régimen absolutista a monarquía constitucional*

Sin duda alguna uno de los acontecimientos políticos de gran relevancia en Dinamarca fue la transición que tuvo el país, de ser una monarquía absoluta a una monarquía

18 El bloqueo del Gran Cinturón con la colocación de minas en 1914 dirigido principalmente a los Aliados Occidentales eliminó efectivamente la exposición de Dinamarca a la boca del Báltico y le permitió al país permanecer neutral en la Primera Guerra Mundial. Las débiles medidas de defensa entre las guerras poco más que una declaración simbólica de neutralidad en lugar de un esfuerzo serio para prevenir su violación, fueron también dictados por el deseo de evitar provocar a Alemania de ninguna forma. Este deseo adquirió peso extra con la devolución del sur de Jutlandia a Dinamarca después del plebiscito de 1920.

constitucional. Enseguida, nos adentraremos en los efectos colaterales que representó este cambio en el aparato de estado.

En medio de la Primera Guerra Schleswigiana el 5 de Junio de 1849 el rey danés endosó la nueva constitución, se trataba de la primera constitución democrática de Dinamarca. Fue el producto de seis meses de trabajo en la asamblea nacional de selectos representantes de las secciones políticamente activas de la población. La introducción de la nueva constitución declaraba que “la forma de gobierno es monarquía restringida” (Jespersen 2011: 67), es decir, ya no se trataba del poder absoluto del rey. Esto implicó que el monarca compartiría su previamente ilimitado poder con un parlamento elegido por sufragio universal de la población masculina<sup>19</sup>.

Así fue cómo el parlamento se hizo cargo de la autoridad para la legislación y la fiscalidad, compuesto por dos cámaras *Landsting* –Cámara Alta- y *Folketing* –Cámara Baja-. Donde *Landsting* fungiría como un órgano conservador de revisión sobre el proceso de toma de decisiones donde sus miembros habían sido elegidos sobre los principios más conservadores. Aunque la nueva constitución quitó muchos de los poderes al rey, no significó que se haya quedado sin nada en absoluto. El soberano aún tenía el poder ejecutivo y era libre de nombrar a sus ministros, independientemente de la mayoría parlamentaria. Sin embargo, los nuevos arreglos significaron que el rey ya no podía actuar por sí sólo, sino que requería el refrendo del ministro responsable de cualquier decisión gubernamental. Los ministros a su vez eran directamente responsables ante el Parlamento de su conducta, mientras que bajo el absolutismo habían rendido cuentas exclusivamente al rey.

A este respecto, la nueva constitución danesa conformó precisamente el principio de poder tripartito que Montesquieu había defendido un siglo antes. Esto significaba que el poder estaba compartido entre el ejecutivo, *el rey*, el legislativo, *el parlamento*, y el poder judicial, *la corte*. Cabe señalar que el poder judicial estaba dotado de gran independencia respecto a los otros organismos, así que los tres componentes del estado tenían la intención de complementarse entre ellos a través de un sistema de controles y equilibrio. Según

19 Las mujeres ganaron por primera vez el derecho al voto en 1915.

Jespersen (2011) la constitución danesa era muy democrática comparada con la de muchos otros países, en términos de la magnitud de una especie de franquicia; pues si el estado podía utilizar la Constitución para obligar a sus ciudadanos a entregar sus vidas por su país, entonces no resultaba irracional que se les concediera cierta influencia política.

Una vez que las hostilidades habían terminado, los círculos internos de inmediato lamentaron que la población rural en general, a quien consideraban campesinos sin educación se les había permitido un grado de responsabilidad política, para la cual eran - según ellos- incapaces de ejercer con sensatez. El más prominente portavoz de esta actitud elitista fue el Ministro Liberal Nacional Orla Lehmann, pues en una ocasión expresó abiertamente el sentimiento, en su opinión, de que el poder sólo debía ser ejercido por ‘los inteligentes, los educados y los ricos’, en otras palabras, por parte de la élite intelectual y de los terratenientes, mientras que la plebe simplemente no podía ser de confianza si se le asignaba responsabilidad política alguna. Esto significó que una de los asuntos más destacados en la política danesa para el resto del siglo haya sido la lucha entre dos fuerzas. Por una parte, quienes querían restringir el concepto de democracia en la constitución, y, por la otra, los grupos con cada vez más confianza en sí mismos, es decir, la población rural quienes querían añadir más influencia política a la libertad económica que ya habían ganado a través de las reformas agrarias.

Durante mucho tiempo la monarquía absoluta se había considerado a sí misma como la intérprete y el agente de la voluntad popular. Desde finales del siglo XVIII, el régimen se percibió a sí mismo como la más alta y legítima expresión de la voluntad general del pueblo, que a su vez fue la definitiva legitimación del régimen.

La constitución de 1849 creó una nueva institución que fue el Parlamento, el cual le permitió a la voluntad del pueblo encontrar su expresión en un marco formal, al mismo tiempo la libertad del rey para interpretar esa voluntad era limitada. Esto significaba que en realidad no había un cambio decisivo o fundamental sobre la base de la legitimidad del poder del estado. Ya que es posible detectar una continuidad que subyace, puesto que después de la revolución que procedió de manera no violenta, ésta no fue percibida como una clara ruptura, ni siquiera por el rey, quien renunció a su condición absoluta sin

resistencia notable. En lugar de ello, ganó tanta popularidad como ‘el proveedor de la constitución’ que pasó a la historia como ‘Federico el amado’ (Jespersen, 2011; 68).

Debe señalarse que las fuerzas democráticas habían desempeñado un papel destacado en la sociedad danesa. En Dinamarca como en muchos otros lugares de Europa, movimientos nacionales y liberales surgieron a raíz de los levantamientos de la Revolución francesa y las Guerras Napoleónicas. En las primeras décadas del siglo XIX, la influencia de estos dos movimientos por la emancipación se vio obstaculizada porque prácticamente actuaban en contra el uno del otro. Los círculos liberales de Dinamarca no eran nacionalistas y los nacionalistas no eran liberales, sino más bien conservadores. Por lo tanto, hasta 1830 cada uno tomó su propio camino debido a lo cual el régimen tenía muy poca dificultad para mantenerlos bajo control.

Sin embargo, después de 1830 esta situación empezó a cambiar paulatinamente. Como consecuencia de los acontecimientos revolucionarios en Francia, el régimen comenzó a ceder a las crecientes demandas de los liberales para ser escuchadas. La concesión consistía en la aceptación de que se convocaran asambleas consultivas de los estados del reino en las provincias más importantes. Se iniciaron en 1834 en muy pocos lugares, a pesar de que el reino trató de mantener estas asambleas en un estricto control, pronto se convirtieron en puntos de encuentro donde la oposición podía hacer que su voz fuera escuchada. Así que por primera vez, había un marco institucional para el desarrollo de una audiencia de clase media, y se convirtió en el verdadero requisito previo para el crecimiento hacia la democracia. A partir de entonces, esta tendencia se aceleró debido al previo movimiento internacional de orientación liberal que empezó a oscilar hacia un enfoque más nacional desde inicios de 1840, bajo la presión del creciente antagonismo entre los daneses y los alemanes en los ducados Schleswig-Holstein.

La vanguardista clase media liberal se hizo cada vez más nacionalista, conduciendo a un dinámico movimiento Liberal Nacional que tomó la forma de un verdadero partido político con un programa nacional de crítica al sistema. En los últimos años del absolutismo esto se convirtió en el enfoque tanto de liberales como de nacionalistas del país. Finalmente, las dos ideologías más fuertes y dinámicas del siglo XIX se unieron y

apuntalaron hacia la misma dirección. Desde ese momento se convirtió en una realidad que selló el destino del absolutismo alrededor de 1840 en Dinamarca.

La gran transición de 1848 trajo consigo un gran número de transformaciones que fueron consagradas de manera formal en la nueva constitución que se había llevado a cabo gradualmente durante largo tiempo. Entre las reformas realizadas estuvieron el cambio de los nombres de los departamentos a ministerios, donde los jefes se convirtieron en ministros y por lo tanto responsables ante el Parlamento, aunque en esencia la administración central siguió siendo la misma en su estructura fundamental y sus procedimientos de trabajo. No obstante, muchas de las tradiciones del absolutismo se mantuvieron en su lugar inalteradas después del cambio. Aparte de las secciones que tratan puramente del derecho constitucional, una gran parte de la Ley Danesa de 1683<sup>20</sup> permaneció en vigor; de hecho, algunas de las disposiciones de esta ley se siguen aplicando actualmente.

Desde el absolutismo los funcionarios públicos se consideraban a sí mismos imparciales y apolíticos, totalmente leales al gobierno en turno cualquiera que fuera su color, tan obedientes al gobierno como sus predecesores lo fueron al rey. De modo que ésta auto-percepción fue compartida por todos los oficiales públicos desde la parte superior de la organización jerárquica hasta la parte inferior, la cual ha sido claramente heredada desde la época del absolutismo hasta el presente. Es también la razón por la cual si el gobierno de Dinamarca cambia, los funcionarios públicos permanecen en su lugar. Sin duda esto dotó a la administración central con una estabilidad y continuidad vital que tuvo y sigue teniendo importantes ramificaciones para el resto de la sociedad: “Este legado del absolutismo es una posible, y quizás razonable, explicación al hecho de que la mayoría de los daneses hoy en día siguen considerando el poder del estado como positivo, atribuyéndole cualidades tales como honestidad, incorruptibilidad y neutralidad (Jespersen, 2011; 70)”.

20 *Danske Lov*, Fue el primer código de ley generalizado para toda Dinamarca durante el reinado de Christian V.

Un punto final a considerar de los Liberales Nacionales en 1848 es que no fueron ‘destructores de máquinas’<sup>21</sup>. De acuerdo con Jespersen (2011) fueron, por el contrario, ‘buenos’ burgueses quienes sólidamente protegieron y se mantuvieron a distancia de la perturbación social y la anarquía. La agitación política en Dinamarca en 1848 sólo pareció ser una revolución digna de ese nombre por el movimiento político y social que se gestó, aunque sin llegar a la violencia en absoluto. Sin embargo, es necesario señalar que sí estableció nuevas agendas políticas y creó el marco para un estado nación de clase media a partir de entonces.

La Constitución de Junio de 1849 fue esencialmente el trabajo de los Liberales Nacionales. El amplio concepto de la democracia consagrado en la Constitución reflejó particularmente las ideas del gobierno representativo que prevalecían entre los intelectuales de la capital en ese momento. Sin embargo, esas ideas estaban un tanto desfasadas con la verdadera naturaleza de la sociedad. Por ejemplo, había enormes diferencias dentro de la población y demasiada desigualdad política, por tanto, resultó muy difícil estar a la altura de las exigencias idealistas (Jespersen, 2011; 70).

Los terratenientes fueron los líderes indiscutibles del campo y eran muy suspicaces sobre la idea de que a simples campesinos, o sea, a sus antiguos y humildes inquilinos, se les debiera permitir ahora influencia política. Durante mucho tiempo, el tono político fue establecido por los Liberales Nacionales. La mayoría de los terratenientes no tomaron un papel activo en la vida política por el simple hecho de que muy pocos de ellos estaban dispuestos a participar en las elecciones al lado de humildes campesinos, dejando abierto el riesgo de ser derrotados por ellos. Aun así, mientras los Liberales Nacionales llevaron las riendas del poder de manera segura, fue en realidad insuficiente lo que los terratenientes podían hacer para alterar los términos de la constitución, lo que refleja con precisión las condiciones sociales imperantes de la época.

No obstante, la oportunidad de los terratenientes vino después de la catastrófica guerra de 1864 cuando Dinamarca perdió los ducados con Prusia. Este hecho marcó el fin

21 Término para describir a quienes estaban inconformes de la clase proletaria del siglo XIX que actuaban anárquicamente destruyendo las máquinas de trabajo.

del Liberalismo Nacional, pues significó que sus líderes habían llevado a Dinamarca al desastre. El humillante tratado de paz aniquiló a los Liberales Nacionales como movimiento político e inmediatamente después de 1865 el rey nombró a un gobierno compuesto solamente por terratenientes.

Desde entonces hasta 1901, los gobiernos en turno durante ese tiempo fueron todos constituidos por la aristocracia terrateniente. Así, empezó desde 1865 una larga y amarga lucha constitucional entre los ‘grandes y pequeños agricultores’ - los pequeños agricultores eventualmente ganaron en 1901, después de 36 años en el ostracismo político-. El inicio prometía bastante. Justo después del nombramiento del nuevo gobierno, empezaron serias discusiones entre éste y el líder del Movimiento de los Pequeños Granjeros I. A. Hansen (1806-1877), el cual tuvo una sólida mayoría en la Cámara Baja. Las discusiones giraban en torno al tema de forjar una alianza de todos los partidos y unir a toda la población detrás de los esfuerzos del gobierno para dirigirlos hacia el camino que los sacara de la quiebra, el legado que los Liberales Nacionales dejaron al país.

Un asunto crítico en las negociaciones fue el cambio constitucional para incorporar garantías fundamentalmente conservadoras para proteger en contra de cualquier repetición que llevara al gobierno a aventurarse en empresas que terminaran como la que provocó la catástrofe de 1864. En Marzo de 1894 un gran compromiso fue logrado entre los partidos de la derecha y la izquierda. Sin embargo, no fue sino hasta 1901 que se convirtió en el año del *Systemskiftet* (el cambio del sistema parlamentario), y se debió a dos razones principalmente que fueron las que permitieron esa transformación. La primera, fue que el ala derechista, *Højre*, del gobierno estaba cada vez más dividida internamente; y la segunda, que en el ala izquierdista, *Venstre*, los defensores de la política de compromiso habían obtenido la confianza para impulsarse hacia fuera de un periodo de oscuridad, gracias al haber encontrado un líder fuerte y capaz en la persona de un maestro de escuela del oeste de Jutlandia, J. C. Christensen (1856-1930) quien logró unir a la parte beligerante detrás de él en una decidida batalla para tomar el poder (Jespersen, 2011: 74).

Desde 1895 el nuevo líder de *Venstre*, Jens Christian Christensen, tuvo éxito en unir el creciente número de miembros del partido en el *Folketing*, un partido de la reforma que demostró que podía aparecer unido tanto en campañas electorales como en política

parlamentaria. Con una apropiada mezcla de firmeza y voluntad para negociar, desgastó a *Højre* (la derecha), los forzó y arrinconó una y otra vez exponiendo su falta de energía incluso sobre las cuestiones políticas más triviales.

Como consecuencia, en la elección de 1901, los Conservadores ganaron 8 de los 114 asientos en el *Folketing*. Este catastrófico resultado provocó una crisis tan aguda en el partido del gobierno en turno al grado de que incluso miembros prominentes del partido cerca del rey -quienes previamente habían apoyado decididamente su derecho constitucional de nombrar libremente a sus propios ministros- instaron al rey a ceder y nombrar un gobierno liberal. Abandonado por sus más fieles seguidores, el envejecido Christian IX (1863-1906) eventualmente cedió, y el 24 de Julio de 1901 nombró el primer gobierno de *Venstre* (Izquierda) en la historia de Dinamarca. La larga y dura batalla de los agricultores daneses para convertir las libertades económicas y legales que habían ganado a través de la reforma agraria 100 años antes en una mayor influencia política era finalmente ganada. A partir de ese momento, el parlamentarismo fue adoptado como práctica política en la nación.

Como podemos darnos cuenta es a partir de la gran catástrofe de 1864, con la pérdida de los ducados de Holstein y Schleswig que una nueva era se estaba iniciando en Dinamarca en términos políticos. El cambio en 1848 de monarquía absoluta a monarquía constitucional con su consiguiente creación de la Constitución de 1849, fueron el inicio de una nueva era para la clase media, los campesinos. Culminando con la gestación del partido político de la ala izquierda y la representación políticamente legítima ante el Parlamento en 1901.

### *Dinamarca y la época industrial*

La industrialización fue un fenómeno que se dio en Dinamarca al igual que se estaba viviendo a lo largo de Europa. Sin embargo, no resultó en transformaciones radicales, sino más bien en la formación de uno de los principios rectores de la dinámica danesa que se refleja en todos los aspectos esta cultura: la negociación.

Justo como los demás movimientos socialistas, la social-democracia danesa inició como una rama del movimiento internacional de trabajadores. La Asociación Internacional

de Trabajadores en Dinamarca fue fundada en 1871 y desde el comienzo construyeron sus actividades sobre la base de un programa internacional revolucionario, que tenía como objetivo principal que los trabajadores tomaran el control de los medios de producción y el poder dentro de la sociedad<sup>22</sup>:

*En 1878 el movimiento se dividió en el movimiento sindical, que fue el encargado de cuidar los intereses de los trabajadores en los lugares de trabajo en todo el país, y en un ala política que luchó a beneficio de los trabajadores a un nivel político. Este último tomó el nombre de Liga Social Demócrata, aunque las dos ramas continuaron trabajado estrechamente en todo los niveles. En 1965, el partido cambió su nombre al de Partido Social Demócrata de Dinamarca (Jespersen, 2011: 79).*

En 1899, se dieron las primeras confrontaciones serias con el movimiento de jóvenes trabajadores, cuando una oleada de huelgas se extendió por todo el país provocada por una insatisfacción general en los salarios y las condiciones vigentes de trabajo. Los empresarios tomaron represalias con un cierre patronal<sup>23</sup>. Las dos partes en conflicto lograron el acuerdo sin ningún tipo de interferencia política exterior significativa. Hubo algunas pequeñas concesiones a los trabajadores, pero el punto clave del acuerdo fue que los empleadores gozarían de “el derecho de administrar y distribuir el trabajo y utilizar lo que ellos consideraran que era la fuerza de trabajo más adecuada” (Jespersen, 2011: 80). Desde entonces esto ha sido un principio fundamental dentro del mercado laboral danés. Sin embargo, el resultado más importante fue que los dos cuerpos opuestos se reconocieron mutuamente como únicos órganos de negociación legítimos en cualquier negociación

22 Cuando el movimiento danés se originó su inclinación revolucionaria fue mucho más remarcada que la misma organización alemana. Por tanto, las autoridades y los círculos de la clase media liberal consideraron a este movimiento peligroso y socialmente perjudicial y por lo que debía ser combatido por todos los medios posibles.

23 Todo sugería que habría una prueba de fuerza entre la Federación Danesa Patronal fundada en 1895 por la ala derecha del gobierno en turno, y la Federación Danesa de Sindicatos establecida en 1898, y respaldado por los Social-demócratas. El proceso fue largo y doloroso y no había duda de que extendió los recursos de los trabajadores y el sindicato al máximo. A pesar del desgaste de la batalla, el conflicto fue resuelto por el Acuerdo de Septiembre de 1899, que sentó las bases para el mercado laboral y los desarrollos políticos para el siglo siguiente.

colectiva futura. En otras palabras, el Acuerdo de Septiembre de 1899, allanó el camino para mejorar los salarios y condiciones laborales de los trabajadores a través de la negociación más que con conflictos violentos. Por lo tanto, las condiciones se habían establecido desde un enfoque reformista y no revolucionario que ha caracterizado desde entonces el Movimiento Obrero Danés.

El acuerdo tuvo también un importante efecto en la rama política del movimiento, ya que los Social-Demócratas en respuesta se alejaron poco a poco de la perspectiva Marxista revolucionaria, y tomaron una dirección reformista aceptando que el socialismo podría ser introducido a través de reformas graduales más que con una revolución:

*La filosofía subyacente fue que la clase obrera podía utilizar las urnas para ganar el poder, paso a paso, y una vez que tuvieran el control del aparato de Estado, pudieran introducir reformas integrales en beneficio de los trabajadores. En consecuencia, el partido decidió tomar un enfoque pragmático de negociación con pleno respeto de las reglas de la democracia parlamentaria. Al mismo tiempo, abandonaron la orientación internacional original y se convirtieron cada vez más en un partido puramente danés, en sintonía con los demás partidos parlamentarios<sup>24</sup> (Jespersen, 2011: 81).*

En consecuencia, la manifestación particular danesa del Estado de bienestar fue el logro principalmente de los Social Demócratas, que además ganó no sólo amplia aceptación política, sino se trató en más de un sentido de un proyecto danés. Se apoyó fuertemente en el concepto históricamente condicionado de la libertad de negociación y en el fuerte, aunque no agresivo, estado creado formalmente por la Ley Danesa de 1683. En esencia, el modelo danés desarrollado durante el siglo XX, es un sistema de bienestar y seguridad social. De hecho penetra en el conjunto de la sociedad en todos los aspectos, desde el sistema de impuestos a la forma en que los ciudadanos se comportan. Es más bien toda una

24 Por tanto, la transformación de la Social Democracia de un movimiento enfocado en la lucha de clase internacional a ser el guardián del estado-nación danés y sus valores fue cimentado en 1916, a mediados de la Primera Guerra Mundial. El partido entonces, decidió unirse a la coalición nacional del gobierno para contribuir a la resolución de las crisis del momento.

filosofía de vida, estrechamente ligada al ‘ser danés’ y a una particular ‘manera danesa’ de hacer las cosas.

Un factor en común con los sistemas de bienestar de otros países nórdicos es que el sistema es universal, lo que significa que incluye a todos los habitantes del país. También está basado sobre un principio legal en el que todo ciudadano que cumpla con los criterios para recibir ayuda tiene el derecho legal a beneficiarse de los servicios de asistencia social. Además, el sistema es financiado mediante los impuestos en lugar de pagos de seguro, como sucede por ejemplo, en Alemania. Dado que el sistema todo lo abarca – mediante ‘servicios gratuitos’- éste debe ser puesto a disposición de todos los ciudadanos ‘de la cuna a la tumba’. Por esta razón, la implementación del modelo ha requerido de una de las cargas tributarias más altas del mundo. Sólo sobre este punto, el modelo tiene profundos efectos socio-económicos que inciden en todos los aspectos de la sociedad.

Históricamente, la previa legislación del sistema de bienestar social danés se inspiró en las Leyes Sociales que Bismarck aprobó en la década de 1880, bajo un principio de seguros. El Parlamento danés dominado por los conservadores copió el sistema. En 1891, una ley acerca de las pensiones de vejez fue aprobada, seguida un año después por una ley sobre el seguro de salud, y en 1898 por una ley sobre seguro de accidentes. Siguió una serie de leyes menores que en conjunto realizaron grandes mejoras en la red de seguridad social. El gobierno Social Demócrata Liberal implementó una gran reforma social en 1933, que reunía a una masa de legislaciones anteriores en un código legal simple y transparente que sentó las bases del moderno estado de bienestar danés, no sólo con el extendido sistema de seguros, sino sobre todo porque la ley establecía claramente que la ayuda financiera en los términos legales ya no supondría una reducción de los derechos civiles del destinatario. De esta manera, se introdujo el principio legal en la legislación social danesa.

Así como el año 1864 marcó la transición de monarquía constitucional, la época industrial significó en Dinamarca la gestación del muy nombrado sistema de bienestar, característico de los países desarrollados. Significando también que fue la libertad de negociación la que se estableció como un principio rector de cómo los daneses se perciben a sí mismos y como se refleja en esa llamada ‘manera danesa’ de hacer las cosas.

### *Los efectos de la Ilustración en el reino de Dinamarca*

El movimiento de la Ilustración como es de esperarse también llegó a Dinamarca. Y tuvo efectos específicos que influyeron en este país escandinavo en lo que se refiere a la Iglesia, la política, lo social y lo educativo.

La filosofía europea de la Ilustración ayudó a socavar la simbiosis Post-Reforma del Estado y la Iglesia, y en especial para los Pietistas no fue del todo difícil aceptar. En principio el objetivo de la iglesia medieval era convertir a la gente en buenos cristianos, mientras que los reyes medievales intentaron crear súbditos leales y útiles.

Después de la Reforma, el estado se hizo cargo del papel de la colapsada Iglesia Católica, o sea, de la total responsabilidad de estas dos tareas. Europa entonces se estaba secularizando, y el culto divino se estaba volviendo un asunto de consciencia privada. En consecuencia, el estado redefinió progresivamente su deber en la creación de ciudadanos útiles. Y, si también resultaban ser buenos cristianos eso era ya en gran medida su asunto propio.

La asimilación de esta filosofía en Dinamarca en la primera mitad del siglo XVIII, fue mayormente debido a un hombre, el escritor e historiador noruego, el Profesor Ludvig Holberg (1684-1754). Cuando era joven, emprendió extensas giras de estudio en Inglaterra, Francia, los Países Bajos, Italia y Alemania, donde entró en contacto con las corrientes de investigación crítica basada en el pensamiento racional que en ese momento recorrían Europa, cuestionando los valores tradicionales, tales como el dominante papel de la Iglesia y de la fe en la divina providencia. En consecuencia, desarrolló una filosofía fundamentalmente secular que dio importancia al pensamiento racional y fue crítico de la ciega fe en Dios y de la autoridad de la Iglesia en todos los asuntos.

Durante la década de 1720, Holberg escribió una serie de comedias en el estilo francés e italiano para el recién creado teatro nacional en Copenhague, donde se burló de la clase dirigente y de los prejuicios heredados, y puso énfasis en que se hiciera resonar el sentido común y la iniciativa pública como los pilares de la evolución de la sociedad. Estas comedias gozaron de enorme popularidad entre la creciente clase media de la época, y muchas de ellas con el tiempo pasaron a formar parte del patrimonio cultural danés, se debe señalar que siguen siendo actuadas hoy en día.

A pesar de que Holberg fue enérgicamente crítico con la Iglesia y resueltamente defensor del sentido común como una mejor guía en cuestiones morales y políticas, al igual que su contemporáneo, Voltaire, no fue un revolucionario social. En las numerosas obras históricas y éticas que escribió después de 1730, defendió ardientemente el concepto de monarquía absoluta -al igual que lo hizo el filósofo Thomas Hobbes- la cual consideraba como la mejor protección contra el retorno a un estado natural de anarquía. Por otra parte, era totalmente desdeñoso de la creencia que había prevalecido hasta entonces: del derecho divino de los reyes. En conformidad con las visiones de la Ilustración, retrató a la monarquía en términos de la ley natural con su legitimidad basada en un contrato –un pacto social- entre un gobernante y la nación.

A través de sus comedias populares y una gran cantidad de obras históricas y filosóficas influyentes que escribió entre 1720-1750 casi invariablemente en un danés directo y fácil de entender, Holberg llevó las ideas de la Edad Europea de la Ilustración a Dinamarca. Sembró con ello las semillas de una clase media crítica que hacia finales del siglo, se convirtió en un importante impulsor en una redefinición de la relación entre el estado y el pueblo. Se le debe a Holberg y a la filosofía política que respaldó el inicio del surgimiento de una conciencia cívica y una clase social media crítica, las cuales eventualmente se convirtieron en la fuerza más importante para el cambio en Dinamarca en el momento de la Revolución francesa.

La única desviación en esta tendencia a largo plazo se presentó a finales del periodo de la Ilustración. Durante la segunda mitad del siglo XVIII, las presiones conflictivas del pensamiento ilustrado y el movimiento pietista amenazaron por un tiempo haber apuntalado hacia diferentes direcciones hasta estar al borde del rompimiento de la unidad de la Iglesia y el Estado. En realidad nunca fue absolutamente alcanzado este peligro, en gran parte debido a un solo hombre, cuya filosofía e iniciativa ha puesto un sello indeleble no sólo en la Iglesia danesa, sino en la forma general en que los daneses se perciben así mismos y sus ideas, sino también en lo que significa ser un ciudadano danés. Ese hombre fue un sacerdote, un escritor de himnos y un comentarista –para nosotros reformista- social, de quien básicamente se trata este trabajo de investigación, N. F. S. Grundtvig.

A lo largo de este subcapítulo hemos dado cuenta de los grandes cambios que representaron transformaciones rotundas para la sociedad danesa, en general. Desde la realización de las grandes reformas agrarias de finales del siglo XVIII y la posterior creación de la ley de adscripción en 1788; a los siguientes eventos históricos que cambiaron el panorama de Dinamarca como estado-nación debido a la gran pérdida territorial de 1864; la consiguiente transición del régimen monárquico absolutista a una monarquía constitucional; finalizando con la influencia del movimiento ilustrado en este país nórdico. Todos estos sucesos han sido una antesala para abordar a uno de los principales personajes de este trabajo de investigación N. F. S. Grundtvig, quien a su vez, a través de su visión nos aproxima al otro protagonista principal, que es sin duda, el campesinado danés.

### **1.3 El legado de N. F. S. Grundtvig sobre los cimientos de la base democrática danesa**

En este último subcapítulo realizamos el primer acercamiento al personaje principal de esta investigación, N. F. S. Grundtvig y su trascendencia en la vida social danesa durante el siglo XIX que conformó un legado a su propia patria. Abordaremos los cambios que provocó directamente en diversos ámbitos de la dinámica danesa en la educación popular para adultos, la iglesia y la legislación, principalmente.

Nicolai Frederick Severin Grundtvig nació en 1783. Durante su infancia corrió el último periodo de la Ilustración; fue un hombre joven cuando las olas del romanticismo inundaron Dinamarca a principios del siglo XIX; y su vejez la vivió cuando el Realismo y la *Realpolitik* reemplazaron al místico mundo de las ideas románticas. Le tocó ver la derrota de su país en 1864, como la cruda demostración de la *Realpolitik* por el canciller prusiano Bismarck. Todas estas fuertes corrientes filosóficas contribuyeron de manera muy propia a su pensamiento, lo cual tuvo como resultado la creación de un particular ‘ismo’ danés: Grundtvigianismo. Esta tendencia probablemente afectó a Dinamarca mucho más que cualquier otro movimiento europeo político o ideológico. Durante su juventud, que coincidió con las Guerras Napoleónicas, Grundtvig produjo un amplio corpus de trabajos históricos. Probablemente en respuesta a los eventos por los cuáles estaba atravesando su país, tomó su material de un pasado distante heroico. Su pluma trajo los mitos nórdicos paganos vigorosamente a la vida para sus compatriotas.

En los años siguientes ya como teólogo, inició un controversial y polémico debate público en cuestiones teológicas y eclesiásticas; vociferó igualmente contra la estrecha ortodoxia luterana que gobernó gran parte de la Iglesia, así como en contra del movimiento rampante evangelista itinerante que fue floreciendo fuera de ella. Sus vehementes opiniones mordaces hicieron de él rápidamente una figura controversial no sólo dentro de los círculos eclesiásticos sino también de manera más amplia en el debate social que fue cobrando fuerza durante la década de 1830.

Entre los años 1829 y 1831, Grundtvig hizo tres visitas de estudio prolongado a Inglaterra, las cuales tuvieron gran influencia en su posterior desarrollo y en sus opiniones en conjunto. En principio el propósito de sus viajes fue estudiar textos ingleses medievales. Sin embargo, las impresiones más profundas y perdurables con las que volvió se debieron a la perspectiva pragmática inglesa y a su respeto por el pensamiento independiente, ya fuera éste, religioso o temporal. Se convirtieron en elementos clave para él, la vida en el aquí y ahora, así como la libertad de pensamiento y de acción. Su encuentro con los ingleses no dogmáticos lo alentaron a formular una de sus máximas más citadas desde 1832: “Primero un [ser] humano – luego un Cristiano. Este es el orden de la vida”<sup>25</sup> (Jespersen, 2011: 113), un aforismo que expresa su actitud fundamental de la relación entre la Iglesia y el Estado, y que se convirtió en uno de los llamados ‘descubrimientos únicos de Grundtvig’.

De acuerdo con Jespersen (2011), la declaración muestra claramente su rechazo a la primacía de la religión y su percepción de la iglesia como un fenómeno histórico concreto para ser comprendido y juzgado en su contexto cronológico exacto, más que como una institución de la salvación eterna e inmutable. Dejaba también muy clara su posición sobre el debate acerca de la relación entre la Iglesia y el Estado, de manera muy aguda estaba a favor de una sociedad secular. Para Grundtvig los objetivos seculares eran más importantes que los objetivos religiosos, y continuó expresándolo en sus prolíficas obras en prosa y en los innumerables himnos con los que enriqueció los himnarios daneses.

Otro de los ‘descubrimientos únicos de Grundtvig’ fue su reconocimiento de ‘la palabra viva de la boca del Señor’, que más tarde se volvió un punto de vista

25 En idioma inglés está redactada como “Man first and then Christian. This is the order of life”.

particularmente religioso, según el cual la fe cristiana y la interpretación de la existencia procedían no de largos sermones de teólogos eruditos, sino de conversaciones entre iguales, donde la palabra viva formó la base de la realidad y la comprensión de la misma. Esta idea fue el fundamento de la filosofía religiosa y educativa que lentamente desarrolló durante la década de 1830, y que al mismo tiempo atrajo a un creciente número de seguidores de pensamiento liberal.

Hasta este punto es posible observar que los hechos históricos que acontecieron en Dinamarca que Grundtvig vivió y atestiguó, así como sus viajes de estudio a Inglaterra fueron factores determinantes en la creación de su obra en los diferentes ámbitos de interés para él. Para nosotros el que llama nuestra atención particularmente es la pedagogía popular para adultos que desarrolló, el cual abordaremos a continuación de manera breve y en los siguientes capítulos trataremos a detalle.

#### *Las escuelas populares y la iglesia danesas*

Entre las diferentes contribuciones de Grundtvig que forman los pilares de la cultura de la sociedad danesa y que ha trascendido no sólo en Europa o Escandinavia sino de manera internacional desde hace ya varias décadas es su concepto de 'educación popular'. Muy brevemente expondremos cómo las escuelas populares danesas se originaron y de qué manera influyeron en Dinamarca durante el siglo XIX. También incluimos su participación para cambiar aspectos específicos en la Iglesia danesa que ayudaron a que no colapsara y la consolidara como una institución popular, también.

La idea fundamental de Grundtvig en el área de la educación fue el hecho de establecer una 'escuela para la vida' donde la 'palabra viva' pudiera estimular e ilustrar a la gente. En oposición con la tradicional institución educativa, a la cual Grundtvig se referiría como 'escuela para la muerte' y que fue del dominio de una cuidadosamente selecta y restringida élite.

Esta idea fue la primer semilla del movimiento de las 'escuelas populares' en Dinamarca, que en unas pocas décadas se convirtió en el mayor proyecto de educación popular del siglo dirigida especialmente a la juventud rural, la que mayormente había sido desfavorecida hasta entonces, en términos educativos. El objetivo fue ofrecer a los jóvenes la oportunidad de permanecer en la escuela durante el invierno, donde maestros

inspiradores a través de la *palabra viva* pudieran despertar su espíritu dormido y agudizar sus percepciones.

Como lo explica Jespersen (2011) “en síntesis, la intención era nada menos que transformar a las masas inarticuladas en ciudadanos responsables y articulados en la nueva sociedad democrática que lentamente estaba tomando forma”.

Estas nuevas ideas sobre educación tocaron la fibra más sensible dentro de la población y dio sus frutos en 1844 con la apertura de la primera escuela popular en el sur de Rødding -que se abordará ampliamente más adelante. De esta manera, una tras otra escuela de este tipo fueron abiertas, en especial en las zonas rurales e inmediatamente antes de la guerra de 1864 había no menos de 14 en todo el país. Tan sólo diez años más tarde el número había aumentado a 50, y en 1900 había no menos de 75 (Jespersen, 2011). Los estudiantes llegaban en tropel, especialmente jóvenes de poblaciones rurales, y para muchos de ellos sus vidas cambiaron como resultado de su estancia en ellas. Al mismo tiempo, hubo un número aún mayor de escuelas primarias independientes (‘libres’) inspiradas por el maestro Christen Kold (1816-1870), quien fue discípulo de Grundtvig y de quien ahondaremos un poco más en el capítulo siguiente. Estas escuelas populares danesas no tenían ninguna afiliación formal al sistema educativo oficial, los alumnos aprendían en ellas a través de la base de la filosofía educativa de Grundtvig. Por lo tanto, las *escuelas populares* para jóvenes y las *escuelas libres* para niños formaron un sistema educativo alternativo, completamente independiente donde el público era libre de elegir asistir a una de ellas en lugar de la escuela oficial.

De esta forma, Grundtvig y sus seguidores fundaron la tradición de la educación liberal en Dinamarca todavía floreciente hasta nuestros días. En congruencia con lo anterior se debe destacar que no existía –como no existe ahora- una obligación legal para que los niños asistan a ningún tipo particular de escuela. En su lugar sí existe desde entonces la responsabilidad inalienable de proporcionar una educación, en el sentido de que los niños tienen el derecho y deber de ser instruidos de acuerdo a un plan de estudios definido. Decidir el cómo y de qué manera esta enseñanza se debe llevar a cabo no es asunto de las autoridades públicas, siempre y cuando los resultados finales coincidan con las normas reglamentarias. La distinción entre la asistencia y la enseñanza obligatoria -que ha sido y

sigue siendo de vital importancia en la tradición de educación liberal en Dinamarca- fue el resultado de la amplia influencia que Grundtvig ejerció sobre la legislación décadas después de la introducción de la democracia en 1848. Con su alto perfil público y su fuerte compromiso social, Grundtvig consideraba la opción de su elección como miembro de la asamblea nacional constituyente en los años 1848-49, y su posterior participación como miembro del parlamento donde también dejó una profunda marca.

En lo que respecta a la figura de Grundtvig y su influencia en la iglesia, resalta su participación en la redacción de dos leyes referentes a los asuntos religiosos, que formaron parte de la Constitución de 1849. La primera ley de 1855 que especificaba la obligación de asistir exclusivamente a la iglesia parroquial local, él la reformó permitiendo que la gente eligiera a qué iglesia asistir; y la segunda, modificación tuvo que ver en 1868 cuando permitió a la gente formar sus propias congregaciones y seleccionar a sus propios ministros, en caso de que no estuvieran satisfechos con la estructura tradicional de su iglesia. Ninguna de estas medidas requería necesariamente romper vínculos con la Iglesia nacional. Más bien, a través de estas iniciativas Grundtvig y sus seguidores, quienes siempre habían sido críticos de la forma en que los sacerdotes podían ser usados como el brazo largo del Estado, crearon una efectiva brecha entre los dos, aunque, sin romper los numerosos lazos tradicionales entre ellos.

La Iglesia Danesa ya no era una Iglesia del Estado en el sentido antiguo, sino precisamente una Iglesia Popular lo suficientemente amplia como para dar cabida a todas las variantes del Luteranismo, desde la alta iglesia tradicional, pasando por la Grundtvigiana, hasta la Misión Nacional Pietista.

Esta amplia variedad es la probable razón de que la Iglesia danesa no se hubiera fragmentado durante el turbulento siglo XIX bajo la presión de los diversos movimientos renovadores, y que de hecho haya logrado incluir a la mayor parte de ellos y así preservar una unidad externa a pesar de su diversidad interna. Fue similar la manera en que las formulaciones deliberadamente vagas en la Constitución sobre la relación entre la Iglesia y el Estado aseguraron que el vínculo tradicional no se cortara en la transición del absolutismo a la democracia, aunque la forma en que permanecieron fue un poco diluida y ambigua.

Las ambiciones y objetivos de la Iglesia y el Estado estuvieron una vez más en un rumbo paralelo después divergente por algunas décadas antes del inicio del siglo XIX. En gran parte esto se debió a Grundtvig y a la latitud de la tradición popular de la libertad de la que se convirtió en exponente. En esencia, la organización de la Iglesia que Grundtvig y sus camaradas crearon hace 150 años se sigue manteniendo. Esto se aplica tanto al sistema educativo moderno, donde el nombre de ‘Escuela Popular’ deliberadamente hace eco al nombre de la Iglesia Popular Danesa –*Folkekirken*- para enfatizar que estas instituciones pertenecen al pueblo y no al Estado, y consagra la libertad de los ciudadanos a elegir el tipo de educación que se adapta a sus necesidades y creencias. Esta tradición también es un legado y una extensión de la filosofía de Grundtvig.

Es posible observar cómo la influencia de Grundtvig específicamente en el área educativa y en la iglesia fue su contribución a convertirlas en pilares de la sociedad danesa de carácter genuinamente popular. Es en el capítulo siguiente donde abordaremos a profundidad el pensamiento pedagógico popular de Grundtvig.

#### *El concepto de democracia popular de Grundtvig*

La influencia de Grundtvig fue tal, que cuando su nombre y el movimiento epónimo que inició ganaron un estatus casi religioso en la consciencia danesa así como a un nivel internacional. La razón primordial fue la perfecta consonancia del espíritu predominante de los tiempos con las revoluciones democráticas sobre las que basó su filosofía en la gente – la gente común y sus necesidades comunes - y todo lo construyó sobre esta piedra angular. Él fue el primer danés en utilizar el término ‘popular’ como un concepto exclusivamente positivo que debía impregnarse en todo: leyes, normas, reglamentos, instituciones, comportamiento, si se deseaba que estas fueran auténticas y de valor.

Es importante señalar que la palabra danesa para ‘popular’, que es *folkelig* y todas sus connotaciones son prácticamente intraducibles, puesto que cuentan con un contexto danés muy específico e incluyen tantos matices y significados secundarios que sólo oídos daneses pueden aprehender plenamente. Este término tiene también matices muy diferentes a los del concepto danés de *folkelighed*, que significa una mezcla de popularidad, democracia popular, folclore, sencillez, calidez sin pretensiones y alivio, entre otros términos similares.

La palabra también puede ser leída como *folke-lighed*, que quiere decir ‘la igualdad de las personas’ (Jespersen, 2011: 117).

El concepto fue acuñado por primera vez en una serie de lecturas que Grundtvig entregó al Colegio de Borch de Copenhague a partir de 1838. Éstos se han publicado desde entonces con el título *Mands Minde* (La Memoria del Hombre). Los trabajos tomaron la forma de una serie de comentarios sobre los problemas contemporáneos de la sociedad. Frente a las fuerzas que empujaban cada vez con más impulso para reemplazar al régimen absolutista con la reforma de gobierno democrático, Grundtvig estaba particularmente consternado sobre la cuestión de cómo transformar al público en general en ciudadanos responsables con la democracia ya próxima, es decir, la cuestión inquietante para él era cómo “convertir a los humildes súbditos del rey en buenos demócratas (Jespersen, 2011)”.

Fue en este contexto que Grundtvig creó la palabra *folkelighed* para representar un concepto central. Grundtvig creyó que este proyecto podía llevarse a cabo sólo a través del acercamiento con los grupos anteriormente marginados o considerados incapaces de administrar los asuntos de su propio lugar, tomándolos en serio y tratando de atraerlos a una comunidad nacional a través de la educación y la ilustración. Él pensaba que era la única manera para poder forjar a estos grupos separados de la sociedad en lo que era un prerequisite esencial para el éxito de la democracia: un pueblo, una nación. En 1848, Nikolai Grundtvig escribió un poema llamado *Folkeligheden*, donde encapsuló esta idea<sup>26</sup>:

*A una nación ellos pertenecen  
Si es ése su modo elegido  
Ellos comparten una lengua común  
Y aman a su patria con pasión.* (Jespersen, 2011: 117)

De acuerdo con estas palabras, pertenecer a una nación era una cuestión de libre elección. Se podía optar por unirse o permanecer fuera. Si se elegía unirse a lo popular, es decir, a lo

26 El texto original se lee así: “To one nation they belong; If that’s their chosen fashion; They share a common tongue; And love their Fatherland with passion”.

nacional y comunitario significaba aceptar ciertos deberes con la comunidad en su conjunto. No sólo lingüísticamente, sino también en la forma de asumir la responsabilidad del todo y la obligación de incluir a quienes quisieran ser miembros de un *folkelig* que significaba una comunidad solidaria comprometida. El centro del concepto Grundtvigiano *folkelighed*, fue precisamente la obligación mutua, o sea, el deseo de compartir activamente con otros que deseaban unirse. Al mismo tiempo fue el principio rector de sus ideas en la educación liberal y la Iglesia, como ya se explicó anteriormente.

El movimiento Grundtvigiano fue un colosal éxito popular de gran importancia entre las poblaciones rurales menos favorecidas, que vieron en él una ideología que les permitió convertir la libertad económica que habían obtenido a través de las reformas agrarias en poder político e influencia práctica. El énfasis de Grundtvig, sobre lo ‘popular’ no era sólo un medio sino un fin en sí mismo que dio a los políticos de las comunidades agrícolas el coraje suficiente y la confianza en sí mismas para que hablaran directamente a la vieja élite en la nueva democracia. Obtuvieron el poder de hablar en nombre de la totalidad del conjunto como verdaderos representantes del *folkelighed* como lo habían aprendido a hacer durante su estancia en las *Escuelas Populares Grundtvigianas*, lo cual conformaba la esencia misma de una nación democrática.

A pesar de que la perspectiva Grundtvigiana naturalmente echó raíces con mayor fuerza entre la facción liberal, cabe señalar que no estaba apegada a ningún partido político en particular. Las ideas Grundtvigianas podían ser encontradas entre todos los partidos políticos<sup>27</sup>. El legado espiritual de Grundtvig probablemente también explica por qué los Social Demócratas daneses se movieron con bastante rapidez de ser un partido con una mentalidad internacional basada en la clase (marxismo) a ser un amplio movimiento puramente danés. De esta manera, el concepto Grundtvigiano de obligación a la totalidad del conjunto permeó las filas del partido, mientras que sus oponentes políticos también

27 El líder sindical socialdemócrata Frederik Borgbjerg (1866-1936), se describía a sí mismo como un Grundtvigiano, y la izquierda intelectual tomó gran parte de su filosofía de entreguerras, aunque no los aspectos religiosos. Es incluso el caso de que la mayoría de los líderes de las facciones danesas en las revueltas estudiantiles de 1968 fueron inspirados principalmente por el Grundtvigianismo, trayendo un alto grado de tolerancia verbosa a la revuelta, que muy rara vez estalló en violencia real.

mostraron la mentalidad Grundtvigiana en ver su papel no para marginar al partido, sino para atraerlos a la comunidad *folkelig* a través del diálogo.

En esta revisión rápida de la figura del autor nos damos cuenta que ha contribuido como ninguno otro en la historia de la sociedad danesa, y queda muy claro también su interés por la clase que resultaba casi invisible para el aparato del estado: los campesinos iletrados. Como ha sido posible observar, durante la construcción de las bases democráticas en el sistema danés, éste exigía una población consciente de su papel activo dentro de la sociedad en su conjunto. Por tanto, se puede decir que N. F. S. Grundtvig renovó y aplicó el término ‘popular’ en términos prácticos, como se ha explicado previamente en la Iglesia y la educación.

### *El legado de Grundtvig*

La educación popular Grundtvigiana en su materialización práctica, a través de las escuelas populares danesas, ha sido uno de los más importantes y trascendentes legados de Severin Grundtvig, porque no sólo han demostrado ser motores de cambio desde su gestación en 1844, sino que ha probado funcionar a lo largo de las diferentes etapas que han transcurrido en el tiempo hasta llegar al mismo siglo XXI. Lo es porque se trata de un fenómeno pedagógico de educación para adultos que ha traspasado fronteras y sigue siendo el foco de atención para diversos países tanto desarrollados como en desarrollo. Y es en este subcapítulo donde exploramos la razón por la cual el modelo pedagógico Grundtvigiano es considerado como legado.

Las ideas desarrolladas por Grundtvig y su círculo de seguidores durante la primera mitad del siglo XIX - un momento histórico importante para Dinamarca y Europa- han dejado una impresión profunda y duradera en la psique danesa y en la forma que funciona la sociedad danesa actualmente. Esto es porque en medio de una encrucijada crítica en la historia de Dinamarca, fue capaz de formular sus pensamientos y un amplio programa de acción, capaz de cambiar a los humildes súbditos de un monarca absoluto en maduros miembros de una sociedad democrática y, al mismo tiempo, unir a los habitantes -de lo que quedaba- del Estado de Oldemburgo como un solo pueblo, o sea, una nación danesa. Los conceptos clave para que este proyecto se realizara fueron el *folkelighed*, la tolerancia, la

apertura y la mentalidad liberal cuyos medios para llevarlo a cabo fueron la ilustración y el diálogo comprometido (Jespersen, 2011: 119).

La razón del gran éxito del modelo Grundtvigiano fue la extensión de una cultura de acuerdos y negociaciones, que caracterizó a las convenciones sociales de las antiguas comunidades agrícolas. De hecho, su influencia podría ser vista como la elevación de la cultura aldeana a un nivel nacional. Más allá aún, esta cultura de negociación y acuerdos fue el gran apoyo para el nuevo grupo de poder en la democracia emergente: los agricultores independientes de mentalidad liberal. Otro factor que explica este éxito fue que se hizo realidad en una zona geográficamente pequeña – Dinamarca (Jutlandia y las islas) – donde como resultado de la pérdida de las partes noruegas y alemanas del antiguo reino los habitantes eran bastante homogéneos en términos de lenguaje y cultura. La Dinamarca del siglo XVIII podía ser descrita como una aldea gigantesca donde predominaba la uniformidad con distancias sociales modestas. Justo esta es la razón por la cual, para el autor Jespersen, el modelo que se ha convertido tan específicamente danés no es apto para exportación. Según él, en tal entorno, un modelo de acuerdo y diálogo modernizado como el de Grundtvig tuvo una buena oportunidad de éxito dentro de sus circunstancias contextuales particulares, lo cual no asegura su funcionamiento en las sociedades europeas multiétnicas y multiculturales que son más grandes (Jespersen, 2011).

Por otra parte, la sujeción del Grundtvigianismo en la vida cultural y espiritual danesa no fue tan restrictiva como para negar espacio a una serie de influyentes artistas y científicos que no se constreñían ellos mismos al concepto danés de igualdad popular, pero que ganaron renombre internacional. Uno de ellos fue el compositor Carl Nielsen (1865-1931), quien con sus sinfonías alrededor de 1900 revolucionó el movimiento romántico predominante en la música clásica de una manera que se escuchó en todo el mundo, al mismo tiempo preservó una expresión particularmente nórdica de sus orígenes geográficos. La autora aristocrática Karen Blixen (1885-1962) intentó complacer al *folkelighed* para colocar la vida de la mujer moderna en la agenda de la literatura internacional. Ella ganó reconocimiento internacional.

Otro ejemplo, es el físico Niels Bohr (1885-1962), cuyas teorías marcaron época acerca de la mecánica cuántica y le otorgaron un lugar entre los padres de la física nuclear

moderna al lado de Albert Einstein. Por muchos años, después de la Segunda Guerra Mundial su instituto -en la Universidad de Copenhague- atrajo a los mejores físicos nucleares de todo el mundo. Ninguna de estas figuras se podría describir como *folkelighed* en el sentido Grundtvigiano, sin embargo, fueron innegablemente importantes para la vida espiritual, cultural y científica danesa en el siglo XX.

El siglo XX se caracterizó en el pueblo danés por el enfoque consensual Grundtvigiano, y también por una disputa con los innovadores que no estaban dispuestos a sacrificar su trabajo a los ideales de la igualdad popular.

Este modelo de consenso abierto y tolerante – cuyo requisito esencial e implícito es un acuerdo fundamental sobre el marco común de valores vinculados con el concepto de *folkelighed*, y dentro del cual las diferencias son permitidas- significó que después de unas décadas cuando el cisma amenazó, la Iglesia se convirtió en una gran institución popular con espacio para la diversidad teológica, manteniendo la responsabilidad común hacia la totalidad del conjunto.

Con tal ausencia de dogmatismo, la Iglesia pudo sin complicaciones sumar esfuerzos con las autoridades seculares. Ambos eran ahora ya parte del mismo proyecto de consenso popular Grundtvigiano. Lo cual no significa que los daneses son en general menos religiosos o más anticlericales que otras naciones, ya que “no lo son por la simple razón de que la Iglesia y la práctica religiosa son elementos esenciales en el modelo Grundtvigiano - por lo tanto, danés- (Jespersen, 2011: 121).

El sistema educativo danés, con todas sus debilidades y fortalezas, también es producto de las ideas Grundtvigianas. La fortaleza es que ofrece una amplia libertad de elección y al igual que el compromiso con la democracia popular abarca una amplia gama de ideas.

Las escuelas nacionales danesas buscan incluir a todos, lo que significa que toma en cuenta incluso a los que tienen capacidades diferentes tanto mentales como físicas dentro de una comunidad educativa. De este modo, ponen un gran énfasis en educar a los niños para ser miembros independientes y críticos de la sociedad quienes al mismo tiempo, asuman responsabilidad por ellos mismos y por la comunidad en su conjunto. Estos son los

valores loables y útiles, esenciales para los habitantes de pleno derecho del país de Grundtvig.

Sin embargo, está el otro lado de la moneda. El compromiso educativo de la *folkelige* en el sentido de Grundtvig. Jespersen, señala que actualmente este modelo ha tenido el infortunio de contar con un nivel de ambición relativamente menor, que en los sistemas educativos de muchos otros países de Europa occidental. Para él, la mediocridad está presente desde la escuela primaria hasta la universidad y por ello Dinamarca debe contextualizar su educación circunscrita a una sociedad global:

*[...] el talón de Aquiles del sistema educativo Grundtvigiano es: su enorme enfoque en la mediocridad, lo cual significa ciertamente que nadie cae al fondo, pero tampoco que nadie destaca. El desalentador resultado ha sido que a la educación danesa le ha ido mal en una serie de estudios comparativos de alfabetización y aritmética en los niños, que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (por sus siglas en inglés OECD) ha llevado a cabo en los últimos años. Los resultados de estos estudios han creado varias veces enormes olas de choque en el sistema educativo danés y ha provocado iniciativas políticas concretas para tratar de mejorar las habilidades básicas. [...] Sin embargo, la dificultad radica en cómo lograr mejores niveles de desempeño y un sistema más elitista de la enseñanza sin comprometer los muy fundamentales valores del modelo danés de igualdad. [...] Tomando en cuenta que Dinamarca ya no es un pequeño estado-nación enclaustrado, sino es parte de una sociedad global que se está desarrollando a una velocidad vertiginosa (Jespersen, 2011: 122).*

Este es un tema recurrente, la reforma -que demanda- en el sistema de escuelas populares en la actualidad, no sólo por el orden mundial neoliberal que ha imperado hasta el momento, sino más bien como respuesta al fenómeno de la globalización. El intercambio y entendimiento cultural exigen un nuevo modelo de educación en general. No se trata de cambiar a las escuelas populares –que son nuestro tema específico de investigación- por otras nuevas, sino más bien, ponerlas en una nueva perspectiva, nos referimos a un enfoque integral sin perder, claro, los principios Grundtvigianos que las fundamentan.

Como resulta evidente, para poder entender el fenómeno Grundtvigiano particularmente en la cuestión pedagógica, y su repercusión con profundos efectos de

transformación en el corazón de la sociedad danesa, es importante conocer el contexto en que se desarrolló. El gran reino de Dinamarca que se redujo a una península y dos islas principales por su tamaño geográfico, así como Groenlandia a través del implacable paso del tiempo y resultado de eventos históricos han hecho al país uno de las naciones con un alto nivel en la calidad de vida que se debe su propia historia y a la apertura de sus ciudadanos que han hecho de la nación nórdica la potencia que es ahora.

## **CAPÍTULO II**

## LA EDUCACIÓN POPULAR PARA ADULTOS DE N. F. S. GRUNDTVIG EN DINAMARCA

*“Tratar de hacer a todos igualmente sabios al mismo tiempo es una tontería, y si se intentara seriamente sólo serviría para hacer a todos igualmente estúpidos. Sin embargo, ofrecer básicamente la misma educación a todas las clases y abrir el camino a cada uno hacia un progreso continuo es, como todo aquello que lleva a un libre aunque metódico desarrollo de los poderes de uno, no sólo sabio sino más bien absolutamente necesario, si las naciones y estados han de prosperar.”*

- N. F. S. Grundtvig (Mitología Nórdica –extracto, 1832)

En este capítulo se dedica al análisis de la pedagogía que desarrolló Nikolai Frederick Severin Grundtvig, que permitió la creación de un sistema educativo popular para adultos, vigente hasta nuestros días. Primeramente, se presenta la vida del autor danés N. F. S. Grundtvig (1783-1872). El objetivo es indagar ¿cuáles fueron los hechos históricos, políticos y sociales importantes que influyeron en su forma de pensar y sentir, así como las cuestiones teóricas que formaron su ideología popular? Enseguida, con la intención de conocer las bases que fundamentan la pedagogía Grundtvigiana, se parte de la interrogante ¿la ‘palabra viva’ y el ‘empoderamiento del pueblo’ son los términos clave del Grundtvigianismo, que condujeron a la ‘ilustración popular’?, es decir, éstos conceptos son los principios pedagógicos Grundtvigianos. Finalmente, cierra el capítulo el análisis de las ideas educativas de Grundtvig, a través de las *Escuelas del Pueblo*, como parte práctica de la filosofía educativa de este pedagogo.

### **2.1 Semblanza del danés N. F. S. Grundtvig (1783-1872)**

Para conocer el contexto en el que vivió Nikolai Frederik Severin Grundtvig, es necesario adentrarse a su vida como persona, estudiante y teólogo, y las circunstancias políticas y sociales que influyeron para disertar en torno a la educación y desarrollar su propuesta pedagógica para adultos, vigente en la sociedad danesa en la actualidad.

Nikolai Frederick Severin Grundtvig fue un prolífico escritor que contribuyó con sus obras a la teología, la educación, la literatura, la política e historia. Fue también poeta, y escritor de himnos y canciones. Fuera de Dinamarca es conocido por su contribución al

pensamiento y a la práctica educativa, así como a la reforma social realizada a través de las pioneras escuelas populares danesas que se fundamentan en sus principios pedagógicos. Ha sido el único danés de talla internacional que ha ejercido una profunda influencia a través de la educación para adultos. Grundtvig dejó una huella profunda en la sociedad danesa, y a un nivel global, a pesar de no tener la misma fama que sus contemporáneos, el filósofo Søren Kierkegaard (1813-1855) y el escritor Hans Christian Andersen (1805-1875).

Se estima que la recolección de su obra necesitaría aproximadamente una edición de 130 volúmenes. Tan sólo los 1500 himnos de su autoría constituyen un invaluable legado. De los 754 himnos que conforman el florilegio danés, 271 de ellos son de su autoría. Sus textos acerca de la literatura y costumbres Nórdica y Anglo-Sajona ayudaron a forjar un sentido de lo que significaba ser danés durante la segunda mitad del siglo XIX. Su aporte en la iglesia protestante luterana estimuló considerablemente al debate. En el tema educativo abogó por lugares populares y autónomos de aprendizaje, que se conocieron como *Escuelas Populares Danesas* (Ministerio de Relaciones Exteriores de Dinamarca<sup>28</sup>). N. F. S. Grundtvig, desde su juventud, fue una figura controversial. Abogó siempre por el dominio ‘popular’ de ellos, (ya se ha explicado acerca del significado del término ‘popular’ en el capítulo anterior) como base de toda su filosofía.

El padre de Grundtvig fue un pastor luterano descendiente de una larga línea de pastores del país. Recordaba la vida en su hogar de la infancia con afecto, ya que para él fue muy espiritual y humana. Esto se debió en gran parte al cariño y la atención que le brindó su madre, y del tiempo que pasó con una mujer de edad avanzada que vivía en la casa parroquial, Malene Jensdatter, quien le cantó y contó historias en una forma simple y vívida. A través de los años Grundtvig llegó a considerarla como una manifestación de la piedad, la sabiduría del mundo y regalo del ‘lenguaje de la gente común’ (Ministerio de Relaciones Exteriores de Dinamarca<sup>29</sup>). Frederick se educó primero en casa, después un clérigo en Jutlandia fue su tutor privado. Más adelante estudio en una escuela libre en Aarhus y, finalmente asistió a la Universidad de Copenhague. A los 20 años, aprobó el

28 Consultado en: <http://infed.org/mobi/n-f-s-grundtvig-folk-high-schools-and-popular-education>, 2014

29 Consultado en: <http://infed.org/mobi/n-f-s-grundtvig-folk-high-schools-and-popular-education>, 2014

curso en teología, y debido a que era muy joven para convertirse en clérigo en aquella época, algo que además no deseaba, trabajó como tutor personal por tres años. Fue justamente una experiencia que profundizaría su aprecio por la educación.

Durante su vida, desarrolló un particular y creciente interés por la lengua y el folclore islándico, así como por la mitología y la literatura, pues en ese entonces estudiaba el trabajo de Fichte, Schelling, Shakespeare y Schiller. En 1809, contaba ya con varios libros publicados, entre los que destacan *Mitología Nórdica* y *La Caída de la Vida Heroica en el Norte*. Este último fue recibido como un significativo avance en el estudio del pensamiento nórdico antiguo. Durante este tiempo Grundtvig se ganaba la vida enseñando historia y geografía.

En 1810, el padre de Grundtvig tenía 76 años de edad, y esto ya no le permitía desempeñar con plenitud sus deberes, por tanto le pidió a su hijo que se convirtiera en su capellán. A pesar de que Nikolai no deseaba interrumpir su trabajo como tutor, aceptó para ayudar a su padre. Sin embargo, antes de ocupar el puesto había un requisito que necesitaba cumplir; debía predicar un sermón examinado de prueba. Lo realizó y fue publicado con el nombre *¿Por qué la Palabra del Señor ha desaparecido de su Casa?*<sup>30</sup> Aún, cuando los examinadores le otorgaron la calificación más alta, su publicación se tomó como un ataque violento hacia el clero contemporáneo bajo la acusación de haber traicionado el mensaje del evangelio cristiano. Grundtvig fue reprendido porque varios clérigos en Copenhague se quejaron de él ‘no por el contenido del sermón, sino por haberlo impreso con el título [así de] provocativo’ (Ministerio de Relaciones Exteriores de Dinamarca<sup>31</sup>). Desde entonces la figura de Grundtvig se caracterizaría por ser controversial.

A la muerte de su padre en 1813, Nikolai solicitó obtener su puesto sin éxito. En consecuencia, regresó a Copenhague y escribió a un ritmo prolífico, durante este periodo produjo dos volúmenes de historia, además de una serie de obras poéticas. Algo que es muy propio del autor danés es su estilo de escritura y expresión, la académica francesa Erica Simon lo describe atinadamente de la siguiente manera: “[...] es aún más imposible separar

30 El título original en inglés es *Wherefore hath the Word of the Lord vanished from His House?*

31 Consultado en: <http://infed.org/mobi/n-f-s-grundtvig-folk-high-schools-and-popular-education>, 2014

su pensamiento de su especial manera de hablar [escribir], un discurso que es pintoresco, concreto, poético, oscuro, a veces confusamente simple (Simon, 1998<sup>32</sup>)”.

Frederik de forma casi constante contó con la protección real a lo largo de su vida. En 1818 el rey Federico VII le concedió el título de obispo honorario. En gesto de agradecimiento por haber traducido mitos y sagas del noruego antiguo al danés recibió un subsidio por parte de la corona. Le otorgaron tres subvenciones más por parte del rey y uno de la reina para visitar el Reino Unido en los años 1812, 1830, 1831 y 1843. Estos viajes que emprendió a Inglaterra, junto con los cambios políticos y sociales acaecidos en el contexto danés y europeo lo motivaron a escribir. Fue su acercamiento con la educación inglesa la que tuvo una profunda influencia en él y lo llevó a realizar una serie de escritos acerca de educación durante la década de 1830, en los cuales se encuentra por vez primera su idea de una “Escuela Popular para Adultos Danesa”. Estos textos son: “La Universidad en Londres y la Academia en Sorø” (*The University in London and the Academy at Sorø*) escrito en 1827-28, “Mitología Nórdica” (*Nordens Mytologi*) redactado en 1832, y “El Trébol de Cuatro Hojas Danés” (*The Danish Four-leaf Clover*) transcrito en 1836. Hay toda una serie de manuscritos donde Grundtvig aborda el tema de la educación para adultos de manera más precisa y profunda en estos años y en las décadas posteriores, aunque para fines de esta investigación nos enfocamos en esos tres principalmente.

Más tarde en 1822, fue nombrado coadjutor en la Iglesia de Nuestro Salvador en el distrito de Christianshavn. Permaneció ahí por cuatro años, donde se ocupó como clérigo y escritor simultáneamente. No obstante, sus puntos de vista teológicos le trajeron conflictos con la corriente principal del Luteranismo. De hecho, su publicación del folleto en 1825 titulado *La Respuesta de la Iglesia*, escrito para contestar a un libro de H. N. Clausen; lo llevó a ser procesado y a que se le prohibiera predicar durante siete años, pues lo que había redactado acerca de Clausen se juzgó de ser calumnioso. Parte de su vida Grundtvig fue un predicador poco ortodoxo, como lo describe Max Lawson (1993: 1): “[a quien] se le prohibió predicar o si se le permitió hacerlo fue sin poder administrar los sacramentos”,

32 Consultado en: <http://www.peopleseducation.org/resource-center/and-the-sun-rises-with-the-farmer/chapter-1-denmark>, 2014

debido a que el tono polémico de sus textos se combinaba con la naturaleza abrasiva de su comportamiento. Teológicamente sus argumentos clamaban la autoridad de ‘la palabra viva’ y la organización de la iglesia a través de congregaciones independientes y auto organizadas. Su experiencia en la iglesia de Christianshavn y su continua reflexión lo habían alejado de la perspectiva de la iglesia que tenía como cimientos la Biblia, cambiando su enfoque hacia una visión que consideraba al corazón como fundamento de una viva comunidad de Cristianos (Smith, 2011<sup>33</sup>).

Durante el año 1827 Grundtvig vivió un periodo de depresión debido a que adoptó una posición en contra de la iglesia del estado que lo llevó a la censura al año siguiente. También, otro factor que provocó esa depresión se debió a que tras dedicar siete años a la traducción de *Saxo y Snorre*, y *Beawulf*, con su afán de ‘despertar’ en el pueblo danés la consciencia de su ‘cultura nacional’, reconoció amargamente que estas traducciones no se vendían y mucho menos llamaban la atención de las personas a quienes estaban destinadas para que las leyeran.

Ese fue el momento clave en el que Grundtvig se dio cuenta de que algo faltaba en la sociedad danesa. Erica Simon lo expresa así:

*No había conexión o entendimiento entre lo que uno tiende a llamar élite cultural –a la que el mismo Grundtvig perteneció, uno no lo debe olvidar- y el pueblo hacia quienes él había vuelto [su interés]. Uno podría decir que eran dos mundos que no se comunicaban, como lo decimos ahora, los cuales estaban separados por lo que llamamos un abismo cultural (Simon, 1998<sup>34</sup>).*

Fue entonces cuando Grundtvig reconoció que no era suficiente escribir para poder despertar a la gente con textos, pues para él, el puente que conectaba a la gente y a los poetas se habían derrumbado. Grundtvig expresa en su *Testamento Literario* escrito en 1827, lo siguiente:

33 Consultado en: <http://infed.org/mobi/n-f-s-grundtvig-folk-high-schools-and-popular-education>, 2014

34 Consultado en: <http://www.peopleseducation.org/resource-center/and-the-sun-rises-with-the-farmer/chapter-1-denmark>, 2014

*Estaba en desesperación acerca de ese abismo que incluso en el Norte había sido cavado por la pluma entre el oído y la lengua, entre la gente y el poeta [...]. Estaba ciertamente no equivocado, que un puente era necesario. [...] un puente donde la lengua y la pluma, donde la gente común y los que se han instruido en libros se puedan encontrar, aprender a entenderse y a respetarse el uno al otro (Grundtvig, citado en Simon, 1998<sup>35</sup>).*

Así, para poder cruzar este abismo cultural Frederik se comprometió a construir ‘un puente’ de conexión entre la élite cultural y la gente común, es decir, entre la ilustración de los eruditos y la vida del pueblo. La situación que prevalecía no permitía que la cultura o aprendizaje impuesto desde arriba bajara eficazmente a la vida ordinaria ni de la capital ni de las aldeas. La gente común seguía careciendo de acceso a ese aprendizaje, mientras éste seguía siendo cultivado en el nivel más alto resultando inalcanzable cada vez más. De esta forma, la atención de Grundtvig se movió del aspecto puramente cultural al político a partir de la creación del Consejo Consultivo en 1834, debido a la influencia de las ideas que se esparcieron con la revolución de 1830 en Francia, las cuales forzaban a los gobiernos a establecer instituciones más democráticas a lo largo de toda Europa (Simon, 1998).

Los sucesos históricos como: la abolición de las leyes de designación de domicilio (referentes a no permitir que los varones salieran de la hacienda donde habían nacido, sin que tuvieran el permiso del propietario) abolidas en 1788; la creación del Consejo de Educación como extensión de la reforma educativa emitida por el Rey Christian VII al año siguiente; la aprobación de las leyes que hacían obligatoria la escolaridad en 1814; y la conformación de las asambleas consultivas (las cuales representaban a todos los sectores del reino, incluidos los campesinos); fueron los hechos que acontecieron durante la primera mitad de la vida de Grundtvig y que influyeron sin lugar a dudas en su pensamiento.

Con el apoyo económico de la corona Nikolai regresó a sus estudios en 1830, y fue entonces que escribió sobre educación. Él creía que la ‘clase baja’ necesitaba una educación adecuada para participar en las nuevas asambleas consultivas de manera eficaz. En un primer momento Grundtvig se mostró escéptico respecto a la creación de esos consejos,

35 Consultado en: <http://www.peopleseducation.org/resource-center/and-the-sun-rises-with-the-farmer/chapter-1-denmark>, 2014

aunque muy pronto declaró que la ‘voz del pueblo’ era realmente escuchada en esos lugares. Y continuó con más entusiasmo sus planes educativos.

A los 55 años, en 1834 Frederik logró finalmente ocupar un puesto permanente hasta su muerte en 1872. Se convirtió en capellán de la Iglesia de Vartov, lugar que en sus primeros años fue un hospital para personas de la tercera edad, localizado en Copenhague<sup>36</sup>. Y fue gracias a la intervención de Cristian VIII quien al subir al trono de Dinamarca le otorgó ese cargo, obteniendo así el título de obispo en 1861.

Mientras continuaba diligentemente la escritura y la traducción de poesía, se fue volviendo políticamente activo. En un inicio ocupó una posición ampliamente conservadora, aunque gradualmente desarrolló una posición mucho más liberal y reformista. Siguió siendo una figura controversial aunque con un grupo de amigos y simpatizantes que iba en aumento.

Frederik Grundtvig se casó tres veces. Su primera esposa fue Elisabeth Blicher, hija de un clérigo, se casaron en 1818 y tuvieron tres hijos. En el mismo año ella murió, y Grundtvig contrajo otra vez nupcias con Marie Toft (1813-54), hija y viuda de un terrateniente quien tenía enorme empatía con el pensamiento de Grundtvig, aunque también murió de manera trágica meses después dando a luz a su hijo Frederick. A la edad de 75 años en 1858 se casó una última vez con otra viuda Asta Reedz. Nacida como Lady Krag-Juel-Vind-Frijs, quien provenía de una antigua familia aristocrática danesa (Smith, 2011).

Hemos proporcionado una rápida reseña de la vida de N. F. S. Grundtvig para ofrecer una idea general de quién fue este gran personaje de gran y excepcional relevancia en la historia de Dinamarca desde el siglo XIX hasta el presente. Fue una persona que vivió cambios políticos y sociales nodales en el acontecer danés, que fueron muy probablemente el motor de acción del desarrollo de su pensamiento ‘popular’ no sólo en educación sino en todos los aspectos de interés para él, contando a la Iglesia y la política. Fue sin duda un reformista social que tuvo como argumento siempre alcanzar la ilustración popular a través de la palabra viva logrando el empoderamiento del pueblo. Y es de esto último justamente lo que abordaremos a continuación.

36 Consultado en: <http://www.grundtvig.dk/vartov/about-vartov.html>, 2014

## **2.2 Estudio de los términos esenciales del pensamiento Grundtvigiano: palabra viva, ilustración popular y empoderamiento del pueblo**

En este apartado explicamos palabra viva, ilustración popular y empoderamiento, que constituyen los fundamentos del pensamiento Grundtvigiano. De acuerdo con el estudio pionero de diversos académicos tanto daneses como europeos y norteamericanos, la pedagogía del danés Grundtvig se sustentan en los conceptos antes mencionados, y en los cuales yace eventualmente el modelo de la escuela popular para adultos, y de la cultura danesa.

Como ya lo mencionamos anteriormente, debido al apoyo real casi incondicional con el que contó Grundtvig a través de su vida, su inclinación política al inicio fue conservadora y leal a la monarquía. En un principio no fueron de su interés las instituciones democráticas tales como el Consejo Consultivo, ya que él mismo escribía en 1832:

*Con mi conocimiento en Historia, ni soy ni puedo ser ningún amigo de los parlamentos; pero ya que están a la orden del día, se debe reconocer que a menos que una educación adecuada sea proporcionada para todos aquellos que puedan llegar a convertirse en miembros de la asamblea popular, serán un desastre para el estado en general y para el aprendizaje en particular. Uno necesita atesorar el aprendizaje antes de que uno esté dispuesto a contribuir a la tesorería (Grundtvig, citado en Broadbridge, Warren, Jonas, 2011: 67).*

Durante la década de 1830-40, la interrogante que ocupó la mente de Grundtvig intensa y profundamente fue ¿cómo podía uno establecer las conexiones entre aquellos que tenían acceso a la cultura (educación) y aquellos que eran excluidos de ella? Paralelamente surgía otra cuestión, ¿cómo podía uno preparar a la gente común, quien había sido también excluida de la vida política, para tomar parte en ella inteligentemente? El argumento primordial de Nikolai para hacer llegar la cultura a la gente, era que ésta “debía proceder de la propia gente” (Grundtvig, citado en Simon 1998). Para lograrlo, esta cultura

necesitaba enfocarse sobre “los Requerimientos de la Vida”<sup>37</sup>. Lo que significaba asegurarse de que todos quienes eran electos para los Consejos Consultivos fueran capaces de participar en los asuntos del Estado eficazmente.

En otras palabras, “los Requerimientos de la Vida” se ocupaban por encima de todo e imparcialmente del pueblo como un todo, sin tener en cuenta las líneas de división que separan rango y posición social. Para alcanzarlo Nikolai argumentaba que esto sólo podía ser posible a través de la palabra viva para dar paso a una ilustración popular y como finalidad se lograría el empoderamiento de la gente. Estos términos específicamente Grundtvigianos serán explicados a continuación.

*En otras palabras, los lenguajes deben ser aprendidos por el bien de los libros, y los libros leídos por el bien de la vida, en lugar de, como ha sido hasta ahora el caso, más o menos usando una vida para leer libros y leerlos por el bien del lenguaje (Grundtvig 1832).*

### *Palabra viva*

El primer principio, como lo consideramos nosotros es la ‘la palabra viva’, que se refiere propiamente a la ‘interacción viva’, al ‘habla propiamente. Nikolai puntualizaba la necesaria interacción viva en todos los aspectos de la vida; no sólo entre el maestro y el estudiante, también entre el pasado y el presente, entre el cielo y la tierra, entre el alma y el cuerpo, entre la mano y la boca. Para Ove Korsgaard, esto conforma la antropología de Grundtvig (Korsgaard, 2011: 18). Frederik creía determinadamente que el alma tenía una incansable habilidad y deseo de captar y conectarse con lo que se separa e todo momento de ella.

37 Antiguamente, los oficiales del Estado eran todos educados en una universidad que difundía una cultura antigua, la cual precisamente por su extrañeza resultaba inalcanzable para su pueblo. Lo que resultaba en una total falta de entendimiento entre dos mundos que no tenían nada en común. Por lo tanto, para Grundtvig, “los requerimientos de la Vida” tenían que ver con el hecho de que los funcionarios públicos y oficiales del estado con quienes la gente común entraba en contacto en su vida diaria, debía ser entrenada y educada en una cultura que fuera accesible para todas las personas y que saliera (naciera) de las propias personas. Este era un aspecto esencial que nunca debía ser pasado por alto.

Se debe recalcar que para Grundtvig los sentidos humanos eran de suma importancia porque representaban parte del proceso de aprendizaje natural del ser humano. Consideraba que el uso de la mano como instrumento para el sentido del tacto, era lo que nos colocaba por encima de los animales; para él, el tacto se conectaba primordialmente con la boca y con su potencial reflexivo. Porque el sentimiento “que se desarrolla en la mano ya se está reproduciendo en los labios y busca su explicación en la boca” (*Grundtvig*, citado en Korsgaard, 2011: 19). De acuerdo con Korsgaard, para Nikolai la mano se encontraba en íntima relación con los labios, la lengua y la boca, y Ove lo interpreta como la relación del tacto con el lenguaje, la consciencia y la reflexión sobre sí mismo. Para Grundtvig las palabras eran el medio más importante para entender el mundo, pues el lenguaje tenía el más alto grado de consciencia humana vinculado principalmente a la consciencia de uno mismo. Por tanto, la interacción viva que representa la ‘palabra viva’ para Grundtvig conforma la esencia de su pensamiento.

Con la publicación *Mitología Nórdica* en 1832, Frederik inició su dilucidación sobre educación criticando la escuela secundaria tradicional. Es decir, él las consideraba como las ‘escuelas para la muerte’: “forma de aprendizaje romano-italiano hostil a toda vida real en el mundo del espíritu (*Grundtvig*, citado en Broadbridge, Warren, Jonas, 2011:57)” Así mismo, ridiculizaba lacónicamente la enseñanza del latín y su literatura, particularmente a la poesía, la describía como una “abominación [...] una imitación, que a diferencia de la poesía del Griego y del Nórdico Antiguo, no se inspira en la vida del pueblo, y no ha sido amorosamente cultivada a lo largo de los siglos...” (*Grundtvig*, citado en Broadbridge, Warren, Jonas, 2011: 58). También, aborda las tradiciones orales vividas – ‘palabra viva’- las que sirven como fundamento tanto a la mitología griega como a la noruega, declaración que se va convirtiendo gradualmente en el eje central de toda su filosofía. A partir de entonces es posible vislumbrar la importancia que tendría para él, la comunicación oral en su pensamiento pedagógico. Es en el prefacio del texto donde se pueden observar los primeros atisbos de su visión acerca de una escuela popular:

*Tal institución popular debe tener su fuente en el aprendizaje y debe mantener una viva relación con él, si no tenderá a convertirse en perjudicial o a estancarse. Por otro lado debe ser independiente, a fin de no convertirse en una simple cola o vana sombra, ya que debe ser*

*un verdadero, poder espiritual mediante el cual la vida y la actualidad hagan valer sus derechos inalienables, los cuales son fácilmente desatendidos por los eruditos. Pues en tal lugar la tierra de nuestros padres con todo su carácter histórico y natural se relacionará con la vida real y las exigencias de la actualidad al centro común del cual se diversificarán las ramas en todas las principales líneas de la vida práctica, y en el cual se esforzará por reunir y unir todas las energías de la sociedad. Aquí, todos los funcionarios públicos del Estado, quienes necesiten no tanto aprendizaje como necesitan vida, percepción y capacidad práctica, y todos aquellos que desean pertenecer al rango de educados deberán obtener la mejor oportunidad de desarrollarse en una dirección apropiada y de llegar a conocerse unos a otros (Grundtvig, citado en Warren, 2011: 67).*

Según Max Lawson, el primer libro donde Grundtvig escribe a fondo sobre el tema de la educación es en “El Trébol de Cuatro-hojas Danés o Una Parcialidad para la Danesidad” (*The Danish Four-leaf Clover or A Partiality for Danishness*) que data de 1836. Explica Uffe Jonas, que es en este texto donde Grundtvig desarrolla por primera vez su idea de una escuela popular danesa que nada tiene que ver con el ideal de la universidad, y es también en esta fecha cuando inició su participación activa en la esfera pública de la política. Esos dos manuscritos los redactó como respuesta a las primeras reuniones que se llevaron a cabo en los Consejos Consultivos Provisionales<sup>38</sup>. A partir de entonces Nikolai manifestó amplio entusiasmo sobre las asambleas porque para él, ahí era como si “la voz del pueblo hubiera surgido de entre los muertos (Lawson, 1999: 2)”. No obstante, le frustraba un poco ver el estado en que se encontraba el ‘esplendor’ del trébol de cuatro hojas danés, expresión con la que Grundtvig se refería al conjunto que conformaba: el rey, el pueblo, la patria y la lengua materna.

En el manuscrito *El Trébol de Cuatro Hojas Danés...* Nikolai expresa lo que él considera que debe hacerse para “que esta flor rara y hermosa, lejos de marchitarse, pueda ser refrescada y florezca a la gloria del campo (Grundtvig, citado en Warren, 2011: 129-30)”; él hablaba de una escuela para la juventud de su ciudadanía, donde la educación y la

38 La constitución de estos consejos fue promulgada en 1831, aunque empezaron a llevarse a cabo a partir de 1835-36.

ilustración que deseaban ver tanto en los consejos consultivos nacionales como en su electorado fueran promovidas diligentemente. De una manera romántica, según Lawson, Frederik deseaba que fueran los ‘bardos’<sup>39</sup> quienes ensalzaran al rey y a la patria con las palabras tomadas de la boca del pueblo sirviendo a la comunidad para ganarse ‘pan y honra’.

También Max Lawson sostiene que Grundtvig se consideraba a sí mismo ‘escaldo’<sup>40</sup>, quien estimaba que éste era el verdadero maestro del pueblo por su capacidad para “despertar y alimentar el amor por la patria y afianzar y enriquecer la lengua materna” (Lawson, 1999: 2). Es posible observar esta influencia folklórica de la importancia que tienen los mitos, las leyendas y los poemas en idioma danés por su presencia dentro el programa de estudios de las primeras escuelas populares. Asimismo, el reconocimiento de las tradiciones orales del pasado y la comunicación oral, particularmente, se puede apreciar en las narraciones consideradas como tradición histórica y una constante en la vida danesa.

Por otro lado, Erica Simon hace una observación que no encontramos en ningún otro autor, a lo largo de la investigación. Simon explica la posición de Grundtvig respecto a la diferenciación entre *aprendizaje*, por una parte, y la *cultura y capacidad para la vida*, por la otra, que encontró en un artículo publicado por él en 1816, bajo el título *Sobre la Cultura de las Crónicas*, en éste escribía:

*La mayoría de la gente siempre carecerá tanto de la capacidad como del tiempo para practicar el arte literario como un asunto principal de interés, y por lo tanto se deduce que la mayoría no puede normalmente tomar parte importante en el estudio de la historia (Grundtvig, citado en Simon, 1998<sup>41</sup>).*

De acuerdo con la autora francesa el pensamiento de Grundtvig fue desarrollado y explicado por el hecho que resultaba esencial para él: alterar la relación entre una cultura

39 Poeta de los antiguos celtas. Poeta heroico o lírico de cualquier época o país (Consultado en: <http://lema.rae.es/drae/?val=bardo> ), 2012

40 Antiguo poeta escandinavo, autor de cantos heroicos y de sagas.

41 Consultado en: <http://www.peopleseducation.org/resource-center/and-the-sun-rises-with-the-farmer/chapter-1-denmark>, 2013

nacida y formada en y por un pueblo, con un aprendizaje que era necesario para la sociedad. Sin embargo, el reto que enfrentaba era la falta de accesibilidad de ese aprendizaje para todos. Grundtvig lo expresaba así:

*Debemos reconocer que el aprendizaje es una cosa, la cultura y la capacidad para la vida, de un ser humano y la de un ciudadano, es otra cosa. Ambos pueden estar unidos, pero no en la mayoría de las personas, y de ninguna manera deben estar en oposición entre sí; pero deben ser considerados por separado, pues de lo contrario tienden a forzar y necesariamente a estropear y corromperse el uno al otro. (Grundtvig, citado en Simon, 1998<sup>42</sup>).*

También puntualiza la académica francesa que pese a lo que habitualmente se cree, Grundtvig era pragmático por naturaleza y tenía una aguda comprensión de las realidades materiales. La autora señala que el danés sugería una nueva conexión que resultaba al mismo tiempo una división y cooperación entre una sabiduría útil y disponible para el pueblo en su conjunto como un todo y una sabiduría en poder de una minoría exclusiva. De acuerdo con Simon, para Nikolai estaba claro que sería un error “convertir a todo un pueblo, en profesores, funcionarios públicos y trabajadores sociales a menos que todos pudieran literalmente vivir del aire (Grundtvig, citado en Simon 1998<sup>43</sup>)”.

Después de la revisión rápida que realiza Simon acerca de los pensamientos iniciales de Frederik sobre la escuela popular danesa, ella sintetiza lo siguiente:

*La sociedad no puede funcionar, si la única cultura reconocida oficialmente es importada desde el exterior y transferida en un lenguaje que la gente común no entiende. Por lo tanto, para evitar esta peligrosa situación es necesario crear una institución, la cual él llama*

42 Consultado en: <http://www.peopleseducation.org/resource-center/and-the-sun-rises-with-the-farmer/chapter-1-denmark/>, 2014

43 Consultado: <http://www.peopleseducation.org/resource-center/and-the-sun-rises-with-the-farmer/chapter-1-denmark/>, 2014

*escuela popular para adultos o universidad [...] que deba estar abierta a todos y convertirse en un hogar para la cultura que la gente en su conjunto pueda disfrutar (Simon, 1998<sup>44</sup>).*

Es evidente que la palabra viva para Grundtvig significaba la acción de intercambiar experiencias de manera oral, como una interacción viva que llevara un aprendizaje implícito de la vida aunque no obligatoriamente académico. Para esto no se necesitaba una preparación específica o un estrato social particular como requisito previo. Nikolai pensaba que debía existir un puente de comunicación entre los instruidos y la gente común para un mejor entendimiento y, sobre todo, para despertar la consciencia nacional en conjunto como un todo, como una sola sociedad, un sólo pueblo.

Grundtvig clamaba porque todos tuvieran las mismas oportunidades de educación a través de esa viva interacción y no de la instrucción con libros tradicionalmente latina. Pues, sin importar su oficio o profesión todos debían ser capaces de interactuar libremente. Abogaba por que los campesinos obtuvieran la instrucción suficiente como para representar a su sector en las asambleas consultivas de manera eficaz, la cual llegaría al nivel de representación política formal en 1901, hecho que se abordará en el siguiente capítulo.

*La verdad, por lo tanto aparece sólo en la interacción entre varias verdades.*

- Ove Korsgaard

#### *La Ilustración y sus diversos significados*

Es indispensable conocer las diferentes definiciones del término ‘ilustración’ para ofrecer una idea general inicial y explicar más adelante lo que significaba, para Grundtvig, la ‘ilustración popular’, más como un medio que como un fin. Para lo anterior, se tomará como base el discurso que Ove Korsgaard dio durante la *Tercera Conferencia Internacional Grundtvig sobre Educación y Desarrollo* en 2007. En esta conferencia Korsgaard manifiesta la necesaria conexión entre los conceptos ‘ilustración’ y

44 Consultado en: <http://www.peopleseducation.org/resource-center/and-the-sun-rises-with-the-farmer/chapter-1-denmark/>, 2014

‘democracia’, pues según él, es difícil entender uno sin el otro, específicamente en el contexto y caso danés.

Iniciaremos con la definición, de acuerdo a Korsgaard, la palabra ‘ilustración’ significa literalmente “arrojar luz sobre”<sup>45</sup>. Ante esto, inmediatamente asalta el pensamiento la interrogante, ¿de dónde emana esa luz?

Korsgaard argumenta que hay cuatro posibilidades que lo explican: (1) *desde arriba*, del Padre como Martin Lutero lo recalca, y hace referencia a la Cristiandad tradicional; (2) *desde el exterior*, como John Locke lo mantuvo con su tesis acerca de que la mente era como una ‘tabula rasa’ sobre la cual la naturaleza se inscribía a sí misma a través del sentido; (3) *desde dentro*, como sostuvo Immanuel Kant teniendo a la razón como el único poder que puede conducir al hombre fuera de su tutela auto infligida; y, (4) *desde abajo* como Herder y Grundtvig lo observaron desde su perspectiva social, a través de un pueblo y su identidad nacional (Korsgaard, 2007: 1).

Ahondando mucho más en el tema, la noción cristiana de que la luz provenía *desde arriba*, es decir, desde Dios, fue predominante cuando el concepto de Dios empezó a difundirse. Entonces se consideraba que el mundo permanecía oscuro hasta que la luz llegaba, y esta luz provenía de arriba, del rey de los cielos quien estaba por encima de la naturaleza. Se declaraba lacónicamente que las experiencias sensoriales no guiaban el camino hacia el conocimiento.

Las premisas de John Locke, por otro lado, constituyeron el movimiento del empirismo. Contrario al cristianismo, argumentaba que la luz derivaba *del exterior*, o sea, de la naturaleza. Según Locke, el mundo había sido hecho para ser significativo, donde el mismo hombre era como una ‘tabula rasa’, o sea, un espejo que reflejaba la luz del entorno ordenado del mundo. Así, su noción de que el hombre había nacido como un ser ‘vacío’ implicaba para él, que crecer determinaba el carácter de la persona como adulto.

45 De acuerdo con el diccionario de la lengua española, dos de los significados más *ad hoc* que se pueden utilizar son: Dar luz al entendimiento; Instruir, civilizar; hacer ilustre a alguien o a algo. Debe tenerse en cuenta que son definiciones contemporáneas y sólo las consideramos pertinentes para una mejor elucidación del término en términos de su uso para su analogía en la época de Grundtvig.

En otro sentido, cuando Immanuel Kant se cuestionó: ¿qué era la ilustración? Él mismo se respondió: “La ilustración es el surgimiento del hombre, de su propia inmadurez auto-impuesta. La inmadurez es la imposibilidad de utilizar el propio entendimiento sin la guía de otro (Korsgaard, 2007: 3)”. En esa lógica, por lo tanto, cuando la luz viene *desde adentro*, significa que emana desde el entendimiento y la razón. Korsgaard puntualiza que Kant consideraba que era posible para todas las personas iluminar el mundo. No obstante, según él, para muchas, la falta de coraje les impedía el uso de su propio entendimiento.

Finalmente, para Korsgaard, la perspectiva de Herder sostenía que la humanidad estaba dividida en naciones de las cuales cada una constituía un organismo viviente y una unidad única. Por tanto, un pueblo y una nación conformaban un grupo de personas que poseían una consciencia interior de pertenencia, de compartir un patrimonio cultural común, por ejemplo, un lenguaje, una historia, tradiciones y costumbres en común. Donde la luz se encontraba en el lenguaje de la gente, como en las baladas que habían sido cantadas a través de los siglos.

Sin embargo, el término ‘*Ilustración*’ fácilmente puede abarcar diversos aspectos y tornarse gradualmente complejo, como lo expresaba Grundtvig: “*Cuando uno empieza a pensar acerca de la palabra ‘ilustración’ uno pronto descubre... que hay tantos tipos de ilustraciones como hay cabezas con ojos en ellas*” (Grundtvig citado en Korsgaard, 2011: 23). Lo que resulta claro, sin duda, es la lucha que se provocó por la luz, de la cual nació la democracia. Y la democracia como tal no está basada en la paternidad sino en la hermandad, según Korsgaard (2011).

Una vez abordada la cuestión de la fuente de la que proviene la luz y la democracia, surge una pregunta adyacente ¿cómo se define al pueblo, lo ‘folk’<sup>46</sup>, en el contexto nórdico específicamente danés, y cuál es su significado? De acuerdo con Korsgaard, hay tres diferentes términos que responden a la interrogante: el pueblo como *figura política* (demos), el pueblo como *figura cultural* (etnos) y el pueblo como *figura social* (pletos). En primera instancia debe entenderse que el pueblo como *demos* no existía hasta que el nuevo

46 En adelante el término ‘folk’ se utilizará como popular.

significado del concepto pueblo fue introducido y aceptado. En consecuencia, la democracia entonces presupone un pueblo soberano.

Korsgaard señala que en los viejos diccionarios daneses, la noción de ‘pueblo’ no estaba asociada a una nación soberana, sino más bien con el hogar y la familia. En este sentido, el ‘pueblo’ fue siempre parte de una estructura jerárquica que estaba determinada por la relación entre un ‘amo’ y un ‘pueblo’ –súbdito-. El primer término fue usado en la relación del amo de la casa, el padre de un país, y el señor Dios. La segunda definición hace referencia a ‘pueblo’ y ‘popular’ que se designaban particularmente a la gente con la categoría social más baja -los subordinados-, es decir, con el status más bajo.

Sin embargo, durante el siglo XVIII, la palabra ‘pueblo’ adquirió un nuevo significado; por lo que ‘pueblo’ y ‘popular’ empezaron a considerarse como políticamente soberanos. Este principio lo formuló por primera vez Rousseau pero el cambio decisivo se dio con la Revolución Francesa, cuando el término ‘pueblo’ fue introducido como un concepto de soberanía en una nueva estructura política del estado. Así, la democracia supone una soberanía popular o *folk*; sin el pueblo, no hay gobierno del pueblo. Por lo tanto, ya no existía una designación de clase; pues se había convertido en una designación de soberanía<sup>47</sup>, de acuerdo con el profesor danés (Korsgaard, 2007: 4-5).

Él también resume que la democracia existe cuando el pueblo realiza y acepta un pacto –un contrato social como lo sostenía Rousseau-, como ejemplo claro tenemos la constitución danesa de 1849. Y por su parte, el ‘*folketing*’ (parlamento del pueblo), en Dinamarca se tomó como una expresión de la voluntad de la gente. De esta manera, la base del pacto social es el status del pueblo como su propio legislador. No obstante, el término pueblo y popular llegó a implicar no sólo soberanía política, sino también soberanía cultural. Puntualiza Korsgaard que la percepción de ésta última es originada en Alemania, donde el término ‘*Volk*’ fue aplicado no sólo para describir la idea francesa de república o un pueblo soberano, sino de hecho a cualquier distintivo popular, independientemente del

47 Al mismo tiempo, nuevos tipos de palabras-folclóricas aparecían refiriéndose al sentido político del pueblo, por ejemplo: ‘la soberanía del pueblo’, ‘la voluntad del pueblo’, ‘el parlamento del pueblo’ y ‘la votación del pueblo’.

tipo de gobierno<sup>48</sup>. Por tanto, el elemento central en la percepción de la nación como una entidad cultural se encontraba en la creencia de que la identidad colectiva era una realidad profundamente arraigada e independiente de la voluntad subjetiva y la afiliación, por lo que Korsgaard afirma que el término ‘popular’ debe ser tomado de *ethos*, y no de *demos*.

Por lo tanto, es difícil englobar el significado de ilustración en un concepto general, pues como el mismo Grundtvig lo expresaba, puede haber un sinnúmero de interpretaciones para describir la palabra ‘ilustración’. No obstante, para los fines que en la presente investigación atañen, tomamos en cuenta que la ‘ilustración’, para Frederik, se relacionaba con el desarrollo social que llevaba eventualmente a vivir la democracia, es decir, a adoptarla como una forma –estilo, en términos modernos- de vida. De esta manera, hacemos eco a la idea de Grundtvig de que la ilustración llevaba al empoderamiento del pueblo conformándolo como un pueblo soberano.

*Entonces, a diferencia del Latín, las personas educadas utilizarán sus habilidades de lenguaje para el bien [, y así] ellas puedan promover: penetrar más profundamente en el espíritu de la antigüedad y facilitar el intercambio de ideas entre los estudiantes. (Grundtvig, 1832).*

### *Ilustración y empoderamiento popular*

Para Grundtvig el concepto de ilustración estaba intrínsecamente relacionado con el empoderamiento popular. A continuación exploraremos cómo la ilustración fue el medio teórico mediante el cual la sociedad danesa logró el empoderamiento, específicamente en lo económico a nivel nacional. Debido a que su pensamiento educativo popular fue más allá de lo teórico, provocando un cambio radical en la mentalidad danesa y en general.

48 Herder fue el primero en desarrollar una integración del concepto *folk* (popular). De acuerdo con Herder, lo popular no podía ser una ‘colección’ de individuos autónomos; mantuvo que el folk constituía un todo orgánico el cual estaba unido conjuntamente a través del lenguaje, la historia y la cultura por un espíritu popular supra individual. Por tanto, para Herder *Das Volk*, la comunidad nacional no respeta los límites del estado; las fronteras de la nación coinciden con los de la lengua materna, el regalo único que uno recibe al nacer.

De acuerdo con Korsgaard, lo que constituye la estructura fundamental de la idea Grundtvigiana de la *ilustración* y la *educación* era la viva interacción, o sea, la ‘palabra viva’ entre el individuo, el pueblo y el mundo. Por su parte Max Lawson establece que la cuestión más importante que lleva a la *ilustración* y a la “comprensión de nuestra propia existencia” es la educación como una cuestión de “reciprocidad viva”, al igual que K. S. Bugge quien tiene como fundamento en su teoría de la educación, no vista como “formación profesional o instrucción formal (Lawson, 1999: 3).

Asimismo, es necesario entender que la transformación del concepto ‘pueblo’ ha sido posible únicamente mediante la ruptura de su relación con ‘tener un amo’. Para Korsgaard, el ‘pueblo’ como figura política *demós* debe ser su propio maestro, ya que la democracia presupone un sentido de hermandad. Pues sin un *demós*, no existiría dominio por el pueblo.

En este tenor, la ‘ilustración y el empoderamiento popular’ se convirtieron en herramientas importantes para desarrollar un nuevo entendimiento del concepto ‘pueblo’. En Dinamarca, N. F. S. Grundtvig se consolidó como un personaje clave en el proceso de transformar el concepto ‘pueblo’.

Para Frederick, había una diferencia marcada entre pertenecer a los ‘comuneros’<sup>49</sup>, y pertenecer al ‘pueblo’. Lo que él deseaba era que los comuneros se consideraran a sí mismos como algo más, como ‘pueblo’. Sin embargo, argumentaba que ‘el pueblo’ no existía en sí mismo, ya que para ser un ‘pueblo’, éste requería de la consciencia de sí mismo. Explica Korsgaard (2007: 7) que para Grundtvig el ‘pueblo’ no era una *categoría empírica y social* que se refería específicamente a los niveles más bajos de la sociedad. Se trataba más bien de una *categoría normativa* que se refería al nivel más alto de la sociedad, o sea, a un conjunto social con una consciencia interna de pertenencia en virtud de un lenguaje común, una historia común, tradiciones y hábitos comunes.

Al respecto, N. F. S. Grundtvig creó mitos, imágenes y cuentos -como nadie antes lo había hecho- que contribuyeron a desarrollar una impresionante consciencia de sí mismos entre los hombres comunes. Después de la derrota de 1864, se prestó mayor atención a su constante llamada para el empoderamiento del pueblo, es decir, una llamada al pueblo para

la participación activa. Criticó enormemente lo que podría ser el programa educativo danés *mandarín* por sus ideas paternalistas. Pues los daneses mandarines delimitaron una clara línea entre los instruidos y el pueblo, quienes mantuvieron cierta predominancia. Sin embargo, Grundtvig logró mermar la influencia de las ideas de los mandarines.

En 1871, en Marielyst Højskole, cuando Grundtvig pronunció su último discurso con tono controversial, que lo caracterizó hasta el final de sus días, expuso de manera determinante su rechazo a la idea de cerrar la brecha entre los instruidos y el pueblo. Sin embargo, su declaración fue mal entendida porque en realidad insistía en considerar al ‘pueblo’ como el grupo social principal, como el único conjunto del todo, del cual los instruidos deberían formar parte. Aun cuando los daneses mandarines siguieron teniendo presencia durante el siglo XIX, Grundtvig y sus seguidores influyeron profundamente en la cultura danesa con el establecimiento de un nuevo tipo de escuela llamada *escuela popular* o *colegio del pueblo*.

Poco después, se gestó la *Revolución Cultural Grundtvigiana* que incidió en la cultura danesa desde su raíz, convirtiéndose en un movimiento que igualmente influyó en la economía de mercado capitalista danés. En otras palabras, se produjo la internacionalización del mercado que fue uno de los primeros pasos del movimiento de la globalización, originándose en la década de 1870 y provocando el aumento radical de la competencia agrícola. Para entender mejor este fenómeno, predominó el grano barato proveniente de Estados Unidos, el cual iba ganando posicionamiento en los mercados europeos con rapidez, al tiempo que nuevos ferrocarriles y barcos de vapor fueron la precondition tecnológica que gradualmente hizo posible transportar grano norteamericano a Europa sin dejar de mantener los precios competitivos (Korsgaard, 2007:8). Lo anterior, dio origen a una crisis en la agricultura danesa que trajo consigo una demanda para reformar las reglamentaciones aduaneras.

Puntualiza Korsgaard que políticas proteccionistas eran exigidas por el sector productivo danés, aunque nunca se alcanzaron en realidad. No obstante, en su lugar la industria agrícola respondió a la crisis cambiando de la producción de grano a la de ganado. Sin embargo, este cambio fue todo un proceso que requirió: investigación educativa y reformas en la educación agrícola existente; el establecimiento de una nueva agroindustria,

específicamente la infraestructura de procesamiento para industrias lácteas y rastros; además de la creación de una nueva red de distribución. Una vez que se tenía contemplado el sector productivo, surgió una cuestión medular que se refería a tomar una decisión sobre cómo debía ser gobernada la agroindustria; es decir, si por las leyes del capitalismo, como las industrias urbanas lo habían sido, o si debía estar basada sobre una base de cooperación. Ante esta situación, la elección predominante de los agricultores daneses fue organizar la agroindustria y su red de distribución en empresas cooperativas (Korsgaard, 2007: 8).

En 1882, se fundó la primera cooperativa de productos lácteos, para 1900, se contaban con alrededor de 1066 de estas cooperativas, así como un considerable número de cooperativas de rastros. En poco tiempo, los productos agropecuarios daneses empezaron a ser considerados como los más finos en el creciente mercado británico. De acuerdo con Ove Korsgaard, el desarrollo de la agricultura potenció la industrialización general danesa hasta 1960, y no fue sino hasta 1963, que las exportaciones industriales excedieron las exportaciones agrícolas:

*La salida de la crisis agrícola en las últimas décadas del siglo XIX ha sido uno de los grandes relatos escritos en la historia danesa. Esta ha sido a menudo una historia acerca de una estrecha relación entre una revolución cultural y material [...] El colegio del pueblo, considerado como una institución de formación así como el cuerpo docente –no sólo educando, sino también creando ciudadanos- produjeron las condiciones mentales y culturales que contribuyeron enormemente a la elección de los campesinos del modelo cooperativo. La historia de los colegios del pueblo y el movimiento de cooperativas ganó renombre internacional en el siglo XX. También inspiró una serie de movimientos de reforma en Europa del Este en el periodo de entreguerras y en el Tercer Mundo [países en desarrollo] en las décadas sucesivas a la Segunda Guerra Mundial (Korsgaard, 2007: 8).*

Las ideas sobre educación Grundtvigianas no sólo incluyeron una escuela popular para adultos sino también una Universidad Nórdica, algo que se menciona raramente. En sus publicaciones educativas, durante la década de 1830-40, Nikolai se ocupó particularmente de las escuelas populares y la vida de la gente constituyó el horizonte de su entendimiento. No obstante, la universidad y la vida humana también estuvieron presentes en su amplio

campo de visión. En su publicación “Para los Noruegos acerca de una Escuela Popular Noruega” (*Til Nordmænd om en Norsk Høj-Skole*) Grundtvig se plantea así mismo la siguiente interrogante ¿cómo la educación y la cultura general de las personas interactúan con la ‘profunda erudición y el verdadero espíritu científico’? Se respondió él mismo que la escuela popular no era capaz de manejar esas dos condiciones académicas a un nivel de profundización más avanzado, por decirlo de alguna manera. Consecuentemente, una nueva universidad debía ser establecida, y Korsgaard lo expresa más claramente a continuación:

*Grundtvig estaba bastante seguro de que tan pronto como cada uno de los países nórdicos pudiera obtener su escuela del pueblo ‘folkelige’<sup>50</sup>, esto resultaría en la erección de una ‘gran escuela popular erudita y científica’ [...] para el beneficio del desarrollo y explicación de la vida humana, en toda su enigmática profundidad y maravillosa diversidad, en breve una universidad. Es imposible resolver el misterio del pueblo en su propio nivel de descripción nacional. Resolver el misterio requiere de la existencia de una institución, donde la gente, con ingenio y curiosidad, esté ocupada con los temas históricos universales más profundos (Korsgaard, 2007: 9).*

Korsgaard, en su última publicación relativa a las escuelas populares titulada “Felicitación a Dinamarca” (*Lykønskning to Denmark*) con fecha de 1847, se ocupa de las relaciones que existen entre las personas y la humanidad. En dicho texto expresa una fuerte convicción acerca de sus compatriotas daneses, donde argumenta que ellos no estaban “infatuados con sus propios asuntos sino [que] aprecian ‘lo tan llamado extraño y desconocido’ [...] con el fin de no perder a los seres humanos comunes donde todo lo *folkelig* encontraría su objetivo y explicación (Korsgaard, 2007: 9)”.

En 1839, Grundtvig desarrolló más profundamente sus ideas sobre una universidad y escribió “Sobre la Unión Académica de Escandinavia” (*Om Nordens videnskabelige Forening*), donde sugirió el establecimiento de una amplia universidad nórdica común en Gotemburgo. Korsgaard, puntualiza que estaban destinados a trabajar allí trescientos

50 De acuerdo con Simon, era un término que para Grundtvig significó “...un aspecto importante de la institución de la que habla [escuelas populares]: Debe ser un manantial de la cultura nacional”.

científicos y académicos por encima de la edad de treinta años, para el beneficio del “honor, provecho y alegría de toda la humanidad”.

La universidad de Gotemburgo estaba destinada a ser un ‘taller espiritual’ donde la gente, mediante sus esfuerzos combinados, luchara por todo lo que abarcaba la totalidad y lo común, hacia lo universal. Esto se debía realizar ‘adaptando y trabajando en todo el conocimiento humano, de acuerdo a los intereses de la vida.

Grundtvig sostuvo que cada individuo, como cada pueblo era parte de una historia universal mayor. Para él, lo universal era ante todo sinónimo del mundo histórico y la perspectiva religiosa. Donde la historia universal debía asegurar que un pueblo mantuviera un horizonte universal histórico, de modo que nunca se olvidara de que la vida no era de ninguna manera capaz de manejar su misterio a través de las experiencias características de cada individuo o pueblo, sino que es siempre y solamente:

*A través de miles de generaciones, como un experimento divino, que muestra cómo el espíritu y el polvo penetran entre sí y son explicados en una consciencia divina común. Esta es la forma en que el hombre debe entenderse cuando el propósito es de carácter espiritual, científico y académico en la tierra (Grundtvig, citado en Korsgaard, 2007: 9).*

Para Korsgaard la ilustración científica y académica tiene como objetivo arrojar luz sobre una profunda coherencia entre el individuo, la gente y toda la humanidad.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, Grundtvig fue capaz de provocar la gestación de una revolución cultural. A través de sus argumentos que demandaban una educación a la que tuvieran acceso por igual las dos principales clases sociales en las que estaba dividida la sociedad danesa en esa época -ilustrados y campesinos- provocando un cambio de raíz en la nación. Él no sólo escribió sobre lo que creyó que era necesario cambiar en la dinámica social, cultural, política y religiosa, sino que sus ideas –*ilustración popular*- tuvieron un impacto en la vida práctica de sus compatriotas –*empoderamiento popular*- al grado de tomar las riendas del sector productivo y cambiar el rumbo del camino de su inevitable derrumbamiento, al de lograr la industrialización de su nación.

Es incuestionable que las escuelas populares para adultos daneses fueron el motor de cambio. Aunque estas escuelas habían sido idea de Grundtvig, su visión de ilustración

popular no se quedaba solamente en el empoderamiento popular mediante las Escuelas para la Vida. Sus expectativas iban más allá y comprendían la apertura de una Universidad para la Pasión, y aunque él hizo todo lo que posible para lograr materializar esa aspiración, esta institución es la única que no se ha concretizado, hasta el momento.

### **2.3 Antecedentes de la materialización de las *Escuelas del Pueblo***

Lo que concierne a esta investigación es la institución que se fundó sobre los principios pedagógicos Grundtvigianos, la *escuela popular para adultos danesa* la cual sigue vigente hasta nuestros días. Este tema ha sido y continúa siendo ampliamente estudiado, aunque es pertinente señalar que la gran aspiración de Grundtvig de fundar la ‘Universidad Nórdica de la Pasión’ no se ha logrado realizar desde entonces.

Es necesario remarcar que tratar de esbozar el desarrollo exacto de Grundtvig hacia el logro de la estructuración de su pensamiento pedagógico, así como, tratar de sistematizar su pensamiento pedagógico resultaría absolutamente infructuoso. No es suficiente familiarizarse con sus tan llamados “escritos educativos”, ya que Grundtvig habló y escribió acerca de dicha institución en sus textos tanto históricos, como teológicos y mitológicos, en poemas, canciones e himnos; e intentarlo significa realizar una investigación sobre la totalidad del corpus producido por él, y ésto no se ha logrado debido a que solamente un libro comprendido por dieciséis manuscritos, han sido recientemente traducidos del danés gótico al inglés moderno. No obstante, a continuación nos enfocaremos en describir el proceso por el cual la idea de Grundtvig de una escuela popular de Grundtvig se materializó en la primera *escuela popular para adultos danesa*.

Dicho proceso inicia a partir de las diversas reformas educativas que fueron introducidas en Dinamarca a finales del siglo XVIII. Cabe señalar que fueron impulsadas por ciudadanos y terratenientes emprendedores y ansiosos que se encontraban influenciados por las ideas de la Ilustración. Por lo que eran estas las condiciones necesarias para la fundación de un nuevo tipo de institución educativa que estaban allanando el terreno para concebirla.

A pesar de que Dinamarca se fue a la bancarrota en 1813 debido a la crisis de las Guerras Napoleónicas y de la pérdida de Noruega por los Suecos al año siguiente; el

empuje por el cambio culminó con la gran Reforma Educativa de 1814. A través de este gran paso hacia adelante, Dinamarca se convirtió en el segundo país en el mundo (después de Prusia) en introducir la enseñanza obligatoria para todos los niños de entre siete y catorce años de edad. En consecuencia, la tarea de la escuela era inculcar en los niños “el conocimiento y las habilidades necesarias para que se convirtieran en ciudadanos útiles del estado” (Korsgaard, 2011: 27). La justificación religiosa para la educación fue retenida, aunque ciertos detalles permanecían constantes, por ejemplo, el uso de *El Pequeño Catecismo de Lutero* (1529) considerado hasta entonces como el libro primordial en el currículum de los cursos escolares y que seguía siendo aprendido de memoria. A partir de 1830, ese tipo de enseñanza fue objeto de agudas críticas por parte de Grundtvig y de aquellos inspirados por su pensamiento.

Hasta cierto punto, Frederik se involucró a nivel práctico en asuntos educativos en un inicio. Se dedicó seriamente en el trabajo del asilo de la reina Caroline Amalie, un jardín de niños establecido en 1829. En conexión con esta institución se creó una escuela en 1841 que se basó en los modernos principios Grundtvigianos. Incluso en los primeros años, Frederick asumió la tarea de director del Consejo de Administración. Sin embargo, en lo relativo al tema de qué y cómo realmente enseñar a los estudiantes de nivel primaria, él sólo proporcionó esbozos que pueden ser encontrados en su publicación *Educación para el Estado*, que data del año 1834 (Korsgaard, 2011: 28).

En este texto Grundtvig sostiene dos puntos de vista que consideraba fundamentales: en principio, la enseñanza de la Cristiandad debía ser discontinuada y las principales temáticas debían ser historia y literatura danesa; enseguida, Grundtvig deseaba crear una nueva identidad para la escuela. Para Frederik la Iglesia podía encargarse de la Cristiandad; no obstante, la escuela debía encargarse de la gente y la sociedad. En las escuelas de las aldeas o en las escuelas populares, Grundtvig deseaba que los temas narrativos daneses abordaran lo siguiente:

*La historia de nuestro país –su historia antigua, proverbios breves, y todo el lenguaje del pueblo en su lengua materna- eso es lo que debe ser el tema de conversación de las Escuelas de las aldeas para nutrir la imaginación y los sentimientos en una dirección inofensiva que*

*es igualmente útil tanto para el estado como para el individuo (Grundtvig, citado en Korsgaard, 2011: 28).*

Por otro lado, es de vital importancia señalar el hecho de que Grundtvig visitó a Robert Owen<sup>51</sup> en New Lanark, para aprender sobre el enfoque de la enseñanza y la educación. Owen fue pionero en poner en práctica un instituto bajo un tipo de socialismo utópico, y lo que aprendió Grundtvig se reflejó en su pensamiento pedagógico más tarde (Smith, 2011).

De acuerdo con Korsgaard, la escuela que Nikolai debía ayudar en la construcción de una edificante vida comunitaria, y ésto no podía llevarse a cabo por la fuerza o a través del tedioso aprendizaje de memoria. Para lograrlo, se necesitaba un método indirecto donde predominara lo siguiente: la narración de historias de la madre patria, la lengua materna, y la vida humana, y que fuera empleado de tal manera que condujera a los jóvenes en la dirección hacia la comunidad. De esta forma, la narración de historias y el canto de las canciones populares en danés les ayudarían a amar la vida, incluyendo ‘la vida del pueblo’. Según Korsgaard, para Nikolai el punto de origen para toda educación verdadera era la significación que tenía lo que iba a aprenderse en quien iba a aprenderlo. Él mismo lo expresó en su poema *El Año Dorado* (1834) como se aprecia a continuación:

“Ningún hombre en la tierra

Puede jamás entender

Lo que no le importó primero” (Grundtvig, citado en Korsgaard, 2011: 28).

Para Grundtvig era de suprema importancia que lo que iba a ser enseñado fuera, en primera instancia, de importancia e interés para quien iba a aprenderlo. A esto se debe que Grundtvig sea conocido en los círculos educativos de todo el mundo, pues el resultado material de esa idea fue la fundación de una completamente nueva forma de escuela: la *escuela del pueblo* conocida también como *escuela popular para adultos danesa*. Esta idea la desarrolló gradualmente, y son los principios básicos de la pedagogía Grundtvigiana, tema que se desarrolla en el siguiente capítulo.

51 Es considerado el padre del cooperativismo (1771-1858).

Cabe señalar que, como se ha mencionado anteriormente, sus ideas pedagógicas llegaron más lejos, abarcando tanto una Universidad Pan-nórdica y un tipo de escuela de la iglesia, aunque ninguna de éstas se haya puesto en práctica hasta el momento. Grundtvig reflexionó sobre la condición humana y su estrecha conexión con la educación en su texto *La Escuela para la Vida y la Academia en Sorø* (1838):

*Ya que la vida humana en toda su complejidad puede sin embargo ser clasificada en tres ramas principales – la religiosa, la social, y la académica – uno podría imaginar correspondientemente tres tipos de Escuela para la Vida: la Escuela de la Iglesia, la Escuela Popular [para adultos], y la Universidad. Estas por supuesto deben tener la misma diversidad como su correspondiente vida en la sociedad (Grundtvig, citado de Korsgaard 2011: 29).*

Fue en 1831, durante su estancia en la Universidad de Cambridge, en que Frederick fue invitado a cenar junto con los estudiantes y catedráticos de la institución cuando vislumbró su idea de una institución popular. Y ésto se convirtió en uno de los elementos esenciales que forman parte de su pedagogía. Mediante las cartas que le escribió a su esposa (14 y 19 de junio de 1831) él expresa:

*En los colegios cenan en un gran salón con largas mesas y bancas, como en una granja, y ya que el personal puede invitar a quien guste, yo cené aquí, allá y en todas partes – dondequiera que las personas que se conocen unos a otros se reúnen (Grundtvig, citado en Korsgaard, 2011: 29).*

De acuerdo con Korsgaard, la primera vez que Grundtvig formuló la idea de una escuela popular se encuentra en un fragmento de su texto *La universidad en Londres y la Academia en Sorø* (1827). Además de manifestar su impresión por la vida y el *ethos* en las famosas universidades inglesas de Oxford y Cambridge se inspiró también con la idea de una ‘Escuela del pueblo’.

La primera vez que emplea esta expresión es en un artículo titulado *Consideraciones Políticas, con una Mirada a Dinamarca y a Holstein* que escribió en 1831. En este texto

escribe que “en pocos lugares, si en cualquier lugar, hay una escuela para el aprendizaje popular y la educación cívica que dé a los ‘no académicos’ la oportunidad para la educación y el desarrollo de habilidades (Korsgaard, 2011: 30)”.

Para Grundtvig, la élite y el pueblo, reconocer el danés como un lenguaje educativo y cultural era crucial, ya que sólo de esa forma se podía desarrollar un sentido comunitario entre ellos para beneficio de su país. Sin embargo, no abordó lo referente al currículum detallado para la escuela popular, aunque sí enfatizó en varios contextos la importancia de la Historia, la Mitología y la Poesía, así como Hechos y Figuras, la Constitución y el Comercio como temáticas que debían ser enseñadas.

Para Grundtvig, la enseñanza real no debía estar basada bajo ninguna circunstancia sobre libros, sino siempre en la palabra viva hablada en la lengua materna. El objetivo era convertir el monólogo del maestro en un diálogo desde el primer momento, para promover la interacción entre el maestro y el estudiante, así como entre los mismos estudiantes.

Es pertinente aclarar que Grundtvig no era un enemigo de los libros, al contrario, leyó y escribió a lo largo de toda su vida. Se trataba de su creencia sobre la igualdad de condiciones. Él se refería a la diferencia entre la palabra hablada y escrita como se entiende con su analogía recurrente ya muy conocida: la diferencia entre la vida y la muerte. El argumento de su máxima ‘la palabra viva’, era que para él, únicamente a través de ella una persona se encontraba con otra en ‘cuerpo y espíritu’, y mediante las escuelas populares se enraizaba en el ‘aquí y ahora’.

En 1840, Grundtvig se dedicó a la organización eficaz de la escuela popular y se ocupó de aspectos concretos como los consejos de estudiantes, la enseñanza mutua y los debates sobre cuestiones de la comunidad danesa. Sostenía que si el pueblo iba a intervenir en el destino de Dinamarca gracias a su derecho de ejercer su participación en los consejos consultivos, debía ser conveniente que recibiera una formación en materia de autogobierno en las escuelas populares, donde el organizador -relativo al director- tendría que consultar al consejo escolar para todos los asuntos importantes, estos miembros habrían de ser elegidos, en su mayoría, entre los propios estudiantes.

Para Grundtvig resultaba fundamental que en dicha institución se respetaran las experiencias de los estudiantes que llegaran para que, de esa forma, se pudieran descubrir los puntos comunes entre estudiantes y profesores, en lugar de destacar las diferencias.

Nikolai consideraba como requerimiento que las escuelas populares estuvieran formadas por una mezcla de estudiantes de distintos estratos socioeconómicos de la sociedad y de diferentes grupos de edad, dispuestos a reforzar el espíritu de compañerismo y comunalidad, para así contribuir a materializar su teoría de que nuestra condición común de seres humanos debía prevalecer sobre cualquier creencia de tipo política, religiosa, social o económica (Lawson, 1999: 4).

La institución que Grundtvig concebía en el histórico pueblo de Sorø comprendía un gran establecimiento estatal educativo para la juventud adulta de Dinamarca. No obstante, él estaba muy consciente de que este proyecto era ‘bárbaro a los ojos de la mayor parte de los instruidos, y fantástico a los ojos de casi todos’, como lo manifiesta enseguida:

*Pero si una escuela danesa, tan de la realeza, tan libre y popular como sea posible, es necesaria para la educación de los nombramientos civiles, ¿puede ser menos para la gran parte del pueblo que no pueden o quieren ser funcionarios públicos, pero quiénes deben apoyarse tanto a sí mismos como a aquellos? Bárbaros y tiranos podrían creer que esta raíz y tallo populares, inquilinos y propietarios, tanto grandes como pequeños, comerciantes de todo tipo, marineros y mercaderes, no necesitan ninguna otra educación más que la que reciben tras el arado, en el taller, ante el mástil y en la tienda al por menor. Pero nunca fue, ni con los reyes o el pueblo, la forma de pensar nórdica, y nunca pudo ser así, porque aquí, a pesar de todo, todos somos de ‘una sangre’, por lo que la misma capacidad para la educación se encuentra tanto en casas rurales como en las cortes (Grundtvig, citado en Simon, 1998).*

Se debe puntualizar algo que se puede estimar como una contradicción en Grundtvig y es el hecho de que él no fundó ninguna escuela popular y su relación con el movimiento de escuelas populares que aludían a su nombre sorprende en muchas ocasiones. Frederik muy rara vez abandonaba sus estudios, pues para él escribir significaba aclarar sus ideas, y cuando salía era exclusivamente para atender las necesidades de su parroquia en Vartov, la

cual le sirvió como centro de difusión de sus ideas por todo el país en la siguiente generación.

Con lo anterior nos damos cuenta que tanto el contexto político danés como el europeo así como los viajes emprendidos por Grundtvig a Inglaterra fueron los principales elementos que influyeron en el pensamiento pedagógico del danés. El desarrollo de su pensamiento educativo tiene una trascendencia del ser humano en sí mismo. No sólo buscaba que hubiera un contacto con el máximo respeto y eficacia entre la élite ilustrada que comprendía a los servidores y funcionarios públicos con el campesinado; el cual se lograría eventualmente mediante las *Escuelas para la Vida*. Implicaba en realidad la ilustración en todos los aspectos de la vida humana para lograr una plenitud a un nivel más alto de dilucidación sobre la vida misma que sólo podía ser posible en una institución que él identificaba como *Universidad para la Pasión*, de carácter universal y en palabras actuales, global.

Para nosotros el hecho de que las ideas de un autor no sólo se queden en pensamientos plausibles y brillantes, sino que prueben sus objetivos al ser puestas en práctica en la vida cotidiana para la sociedad de un país, en general sin distinción de clase, es de valor incalculable y representa un mérito excepcional como es el caso de nuestro genio danés N. F. S. Grundtvig.

## **CAPÍTULO III**

## **ANALOGÍA DE LA ‘ILUSTRACIÓN POPULAR’ GRUNDTVIGIANA MEDIANTE LAS ESCUELAS POPULARES DANESAS CON EL ACTUAL CONCEPTO DE ‘ILUSTRACIÓN DEL SIGLO XXI’**

*“Sin embargo, una genuina ilustración se extiende ella misma a la totalidad de la vida humana, muestra la profunda co-inherencia entre la vida del individuo, la nación y toda la raza humana, y desarrolla una manera de pensar que es deseable para todas las relaciones sociales. [...] [De] esta genuina ilustración las autoridades deben tomar una responsabilidad paternal para todos los niveles de la educación, desde la gente común a los estudiosos eruditos, si el estado ha de ser rescatado y florecer en vez de perecer por la ‘ilustración’.”*

- N. F. S. Grundtvig (Educación para el Estado, 1834)

El objetivo principal del último capítulo es contextualizar las ideas pedagógicas de Grundtvig y presentar una analogía entre su propuesta decimonónica de ‘ilustración popular’ con el concepto de ‘ilustración para siglo XXI’. Se investiga para saber cuáles fueron los elementos que permitieron la realización de la ‘Ilustración Popular’ y los aportes de Grundtvig a la transformación educativa de la nación danesa, y qué retoma la ‘Ilustración para el siglo XXI’ del pensamiento Grundtvigiano.

### **3.1 Escuelas populares danesas generadoras de la ‘ilustración popular’ de Grundtvig**

A lo largo de este primer apartado se explica cómo surgieron las escuelas populares danesas y los logros de la ‘ilustración popular’ Grundtvigiana. Por tanto, en primer término, ahondaremos sobre el proceso de materialización de estos centros educativos, para comprender cuál fue la relación entre las escuelas populares y cómo contribuyen al desarrollo del modelo económico industrial y la incorporación “pacífica” del campesinado al parlamento. Finalmente, consideramos significativo la descripción anónima de un día en la escuela popular de Askov de estudiante, con la finalidad de comprender los principios y objetivos de las escuelas populares danesas, tema central de la investigación. La temporalidad que comprende el trabajo abarca desde la apertura de la primera institución en 1844, hasta el posicionamiento políticamente formal del sector campesino en 1901.

En principio, es necesario señalar que el ambiente político que se vivía durante el siglo del nacionalismo danés, ya no se aceptaba que la educación se difundiera en lenguas extranjeras y mucho menos que la cultura se importara de otros países. Consciente de esta situación Grundtvig expresó su posición de la siguiente forma:

*Como historiador he visto por largo tiempo, lo que es ahora tan claro como el sol, que las nacionalidades se vuelven cada día más importantes en todas partes en este siglo, tanto en acciones como en conversaciones, por lo tanto una institución para la ilustración y la educación popular es necesaria en todos los aspectos (Grundtvig, citado en Simon, 1998).*

Como ya se ha mencionado reiteradamente en la década de 1830, Grundtvig presentó por primera vez sus pensamientos acerca de una escuela popular danesa: “con el propósito de avivar al ‘danés idiota’ (Grundtvig, citado en Lundgaard, 1991: 6)”. La idea era la creación de una escuela popular estatal situada en la Academia de Sorø, por lo que Frederick envió una solicitud de apoyo al monarca, donde externó el deseo de abrir una institución educativa, que en un principio no tuvo éxito.

Algunos años más tarde, en 1849, a partir del nacimiento de la democracia en Dinamarca, las ideas educativas de Grundtvig no fueron bien recibidas por la sociedad en su totalidad, pero sí gradualmente por la población rural. No fue posible hasta 1851, el primer acto en el parlamento referente al soporte financiero para el proyecto de la escuela popular danesa. Gracias a la coalición del Ala Derecha de los Liberales Nacionales con varias agrupaciones Conservadoras. En 1892 –cinco décadas después de la apertura de la primera escuela- fue aprobada la legislación básica. A este respecto, Ebbe Lundgaard (1991) refiere que los Liberales arraigados en las zonas rurales danesas contaban con un éxito ascendente y consideraban a las escuelas populares como una base ideológica fundamental, así como un excelente instrumento para un concepto liberal de sociedad y de filosofía de vida. Por lo tanto, el subsidio aprobado en 1892 fue una subvención por parte del Estado, que fue destinado al salario de los maestros y el pago de los estudiantes; y determinaba los requisitos que una escuela popular debía cumplir para obtener la aprobación. Es importante señalar que fue un acto desprovisto de normatividad referente a los métodos de enseñanza y currículo.

Lundgaard señala que fueron diversas escuelas las que se abrieron a partir de 1844, aunque fue la propia elección humana relativa a la ilustración y educación la que determinó qué escuelas iban a prosperar y cuáles cerrarían. En este sentido, la sociedad danesa se adaptó a las ideas fundamentales de Grundtvig que manifestaban que la libertad por sí sola debía gobernar los asuntos espirituales, la cual además encajó con la certeza del sector campesino acerca de que únicamente el libre comercio y la libre competencia debían decidir cuáles mercancías y bienes requeriría el consumidor. Esto conformó la base esencial, que a partir de entonces la escuela popular ha trabajado, que estipula que el Estado debe limitarse a garantizar que las escuelas consigan el número estipulado de estudiantes y que operen de manera responsable, lo demás corre por cuenta exclusiva de la institución académica popular: “Así el Estado no podía ejercer ninguna influencia sobre la ideología de los métodos de enseñanza, sino sólo en las cuestiones relativas a la economía y a la legislación general” (Lundgaard, 1991:7).

En las escuelas populares los estudiantes eran como niños que pertenecían a una gran familia, pues estaban unidos entre sí por un sentimiento natural de confianza y por un conjunto de leyes no escritas que contemplaba un comportamiento aceptable. La asombrosa estabilidad y el vigor de estas escuelas estuvieron estrechamente vinculados con el hecho de que la institución se encontraba profundamente arraigada a un estrato social específico: el campesinado. Tomaban en cuenta primordialmente el auto-conocimiento de ese grupo social, el cual estaba fundamentado en la filosofía de vida de los estudiantes y sus padres, así como de su crecimiento económico que se basaba en la expansión económica de la sociedad agrícola danesa de finales del siglo XIX.

Para poder entender una institución *sui generis* como lo es la escuela popular danesa, es necesario conocer el ambiente político y social que permitió su desarrollo. Tomando en cuenta el hecho de que se vivía la época del nacionalismo en ese entonces, las distintas naciones se convertían en tierra fértil para los movimientos sociales y políticos, donde Dinamarca no fue la excepción. De este modo, la transformación de la monarquía absoluta a constitucional -con la creación de la Constitución de 1849-, fue uno de los antecedentes que permitió gradualmente que la idea de una institución popular que Grundtvig había vislumbrado, se materializara en 1844. Es necesario realizar una revisión -

desde la apertura de la primera escuela en esa fecha-, pasando por el consiguiente movimiento de cooperativas, terminando con el gran logro del sector campesino al conseguir su representación política formal ante el parlamento danés.

### *Las escuelas populares danesas*

Los agricultores del reino de Dinamarca se han ganado la admiración del mundo al distinguirse por su rápida adaptación a los cambios. Debido a que han sabido aprovechar las oportunidades económicas a través de su poder intelectual y moral que demostraron, y lo siguen haciendo mediante su exitoso y versátil modelo de cooperación. Una característica que salta a la vista de quienes han visitado el país es que entre la población existen ciertas cualidades de mentalidad y carácter peculiares que Michael E. Sadler describe como: “la más ampliamente difundida comunalidad” (Sadler, 1936: 7). No obstante, de acuerdo con el académico inglés, le tomó tiempo a la población rural desarrollar estas cualidades, ya que el campesino danés de principios del siglo XIX se caracterizaba por ser poco progresista, hosco y receloso con aversión a experimentar y además era incapaz de percibir la empresa asociada. A partir de mediados de ese siglo ésta se convirtió en progresista, alegre, con mentalidad científica, ingeniosa y cooperativa. Por lo tanto, bien vale conocer qué fue lo que provocó este cambio radical en el campesinado danés en un periodo de tiempo relativamente corto, qué les motivó para realizar esa transformación mental, emocional y práctica.

De acuerdo a Sir Michael Sadler, la razón de esa transformación se debió a que “un grupo de patriotas de gran corazón” provocó el cambio en sus compatriotas a través de su enseñanza y ejemplo. Él señala que no se trató de una enseñanza casual sino más bien sistemática y cuyos métodos se proyectaron en la vida corporativa. Para el académico inglés la vivencia de la población danesa confirma la verdad sobre el epigrama: “los lazos educativos hacen los vínculos más fuertes (Sadler, 1936: 8)”.

Entre el periodo de 1860-1880, el alcance de los logros que realizaron las escuelas populares en la vida del campo danés resultó realmente sorprendente. Por esta razón, es universalmente admitido que la población agrícola debido al trabajo de las escuelas populares fue evidentemente versátil, lúcido y enteramente cooperativo. De esta forma, se materializó la política de Grundtvig acerca de que la vida corporativa en una atmósfera de

educación liberal fructificaba en una cultura práctica. El resultado práctico más loable y evidente de las escuelas populares en la sociedad danesa fue que la mayoría de los nuevos líderes del campesinado, es decir, los organizadores de una cooperación nueva y efectiva fueron egresados de estas instituciones. Alfred Poulsen (1894) expresaba sobre estos centros de formación lo siguiente: “Detrás de la nueva y veloz reorganización de una de las industrias más conservadoras e individualistas había cerebros, liderazgo y un espíritu público desinteresado (Poulsen citado en Sadler, 1936: 9-10)”. Por tanto, las escuelas populares inspiraron enérgicamente a sus estudiantes mediante el trabajo idealizado, donde los jóvenes aprendieron a confiar el uno al otro. A grandes rasgos fue así como se gestó la empresa cooperativa, y eventualmente a nivel nacional esa confianza se convirtió en crédito asociado.

En 1844 se erigió la primera escuela popular danesa en el poblado de Rødding situado al norte de Schleswig, es importante mencionar que fueron las condiciones políticas nacionales las que dieron inicio a las escuelas populares en esta frontera. La gente común que habitaba esa región era de origen danés, aunque el país había sido gobernado durante muchos años por oficiales alemanes que habían sido educados en la Universidad de Kiel.

Al inicio del movimiento nacional en 1840, los ciudadanos y los agricultores empezaron a reanimar su posición como daneses intentando reafirmar su nacionalidad en los ámbitos de la iglesia, la escuela y el tribunal de justicia. Consecuentemente, esta situación provocó un conflicto que enfrentó a la cultura danesa y alemana. La mayoría de las clases altas apoyó a los alemanes, aunque los simpatizantes de la comunidad danesa se dieron cuenta de que su situación dependía de que el campesinado contara con la ayuda pertinente para volverse capaz de defender su propia causa. De acuerdo a Holger Begtrup, se consideraba que era necesaria una educación superior, que fuera impartida solamente en idioma danés con el propósito de despertar la apreciación por los valores nacionales. En resumen, se clamaba por la institución que Grundtvig ya había empezado a idear.

A pesar de que Grundtvig nunca esbozó un esquema definido acerca de cómo debía ser la escuela, sí enunció los principios pedagógicos –los cuales abordaremos más a fondo en la última parte de este capítulo- para ellas, así como el objetivo que debían alcanzar. Éste último, se entiende a partir de dos cuestiones fundamentales que manifestó explícitamente

Grundtvig, a saber; la primera, el propósito de las escuelas debía ser la cultura, la ilustración como la propia recompensa de los estudiantes y de ninguna forma los “exámenes, seguidos de una vida gubernamental”; y enseguida, que no debía destacarse indebidamente el uso de los libros. Frederick consideraba que la voz de los profesores desde la tribuna de los oradores manifestaba su personalidad y de esa manera los estudiantes individualmente serían capaces de sentir su personalidad avivada. La escuela como tal debía ocuparse de todo lo concerniente a la madre patria desde la historia, la naturaleza, las ocupaciones, las necesidades así como las deficiencias. Por ende la lengua en que debían ser impartidas las clases sería el danés en todas sus manifestaciones como literatura, música, entre muchas otras.

Mientras tanto, el danés Christian Flor tomó la iniciativa para fundar la primera escuela danesa. Durante la realización de sus estudios en Copenhague, había escuchado acerca de las ideas Grundtvigianas y poco después se unió al círculo en torno a Grundtvig, al cual siguió fiel aún después de que se convirtió en profesor de Literatura Danesa en la Universidad de Kiel. Él fue quien propuso las ideas Grundtvigianas con mucha diplomacia a los dos partidos tanto Liberales Nacionales como Escandinavos; y eventualmente fue quien sugirió que la única solución para resolver el problema del sur de Jutlandia era fundar una escuela popular en esa parte del país. De esa manera, con el dinero acumulado compraron una granja en Rødding, el centro educativo fue abierto el 7 de Noviembre de 1844.

Así, Christian Flor, profesor en la universidad de Kiel, renunció para convertirse en director de la Escuela de Rødding. La apertura de la institución fue con un grupo de veinte jóvenes campesinos, cuyo propósito fue el siguiente:

*Fundar una institución donde los campesinos y burgueses puedan obtener artes útiles y deseables, no tanto con aplicación inmediata a su particular llamado en la vida, como en referencia a su lugar como un hijo nativo de la tierra y un ciudadano del Estado. Nosotros la llamamos una escuela popular, porque no es para que sea una escuela ordinaria para niños en crecimiento, sino una institución de aprendizaje, en parte para los niños por encima de la edad de la confirmación, en parte para los hombres en plena madurez y la llamamos una escuela popular porque los miembros de cada estación en la vida pueden ganar su admisión*

*a la misma, aunque está adaptada primeramente a las necesidades del campesinado y de éste de dónde la escuela busca principalmente a sus estudiantes (Foght, 1918: 461).*

En el discurso que Grundtvig pronunció en una gran reunión en el Skamlingbanke en julio de 1844, felicitó al pueblo describiendo esa iniciativa como “la construcción de un ‘Dannevirke’<sup>52</sup> espiritual”. Por tanto, el destino de la escuela popular en Rødding jugó un papel relevante durante el conflicto entre los ducados de Schleswig y Holstein, y una de sus finalidades fue mantener vivo el idioma danés en esa región. Entre los años 1848-1850, fue inminente la guerra por los ducados entre Alemania y Dinamarca, aunque en 1849 la gente ya contaba con un gobierno constitucional y un poder de resistencia mucho más fortalecido, de esta situación Begtrup describía a la guerra como un medio que había servido para despertar un espíritu nacional común como no se había experimentado nunca antes. Esta fue la señal, por decirlo de alguna manera, que indicaba que la tierra estaba fértil para el establecimiento de las escuelas populares danesas.

Es importante destacar que la escuela en Rødding difícilmente puede identificarse como una típica escuela popular, pues estaba demasiado atada al propósito de preservar la nacionalidad danesa al norte de Schleswig, además de que su existencia fue agitada. Puesto que la escuela tuvo que cerrar cuando estalló la guerra en 1848. Después fue reabierta de 1850 a 1851 y en ese entonces uno de los políticos mejores conocidos, Sofus Høgsbro quien era también un discípulo de Grundtvig en todas las áreas excepto en la de la iglesia, se convirtió en director de ella. Dirigió la escuela hasta 1862 porque después se dedicó enteramente a la política. Finalmente, en ese año el joven Ludvig Schrøder se hizo cargo de ella hasta que la guerra detonó nuevamente en 1864. Al término de la guerra con Alemania, Dinamarca perdió un importante territorio<sup>53</sup>, por esta razón la escuela se transfirió de

52 Antigua fortificación entre Dinamarca y Alemania.

53 La guerra finalizó con la derrota de Dinamarca y aproximadamente de ciento cincuenta mil a doscientos mil ciudadanos daneses de la parte norte de Schleswig pasaron al dominio alemán. Fue sólo con el referéndum de 1920 que esa región fue devuelta a Dinamarca, mientras el sur de Schleswig y Holstein siguieron perteneciendo a Alemania.

Rødning al otro lado de la nueva frontera. Ahora con el nombre de Escuela Popular de Askov, donde se consagró como la más célebre escuela popular en su historia.

A pesar de que Grundtvig, en un inicio, no consideró a la institución de Rødning como una escuela popular. A los tres años de su apertura, en 1847, con motivo de la *Celebración Nórdica*, Grundtvig expresó lo siguiente: “Tan ciertamente [...] como en el Norte hay una honesta intención de dar vida a los históricos recuerdos populares y de revivir el antiguo espíritu popular, seguramente, tarde o temprano, las escuelas populares serán fundadas [...] (Simon, 1998<sup>54</sup>)”.

Como observamos, el origen de las escuelas populares danesas obedeció al peligro de perder la ‘Danesidad’ -en términos culturales-, es decir, la lengua; debido a la situación política que vivió Dinamarca por el conflicto de los ducados de Schleswig y Holstein con Alemania. El hecho de que el idioma oficial era el alemán -aunque la mayoría de la población fuera danesa-, trajo como consecuencia que este idioma fuera considerado por los alemanes como “un lenguaje [el danés] utilizado por personas incultas (Simon, 1998<sup>55</sup>)”. Y pues, las ideas educativas de Grundtvig ya habían sido esparcidas, el pueblo danés -principalmente en esa región- empezó a despertar su conciencia nacional y en el proceso demandaba la reivindicación de una educación que les ayudara a alcanzar sus objetivos de forma adecuada. Esta circunstancia llevó a la apertura de la primera escuela popular en Rødning, caracterizada por su inclinación ideológica nacionalista, empero distaba un poco del carácter ‘tradicional’ de lo que serían las escuelas populares danesas más adelante. Su existencia estuvo en riesgo debido al estallido de la guerra, que finalmente significó una pérdida territorial del pueblo de esta región. Como consecuencia, la escuela fue trasladada a Askov, donde se convirtió en la más afamada en la historia de estas instituciones.

54 Consultado en: <http://www.peopleseducation.org/resource-center/and-the-sun-rises-with-the-farmer/chapter-1-denmark/>, 2014

55 Consultado en: <http://www.peopleseducation.org/resource-center/and-the-sun-rises-with-the-farmer/chapter-1-denmark/>, 2014

### *La influencia de Christen Kold y el movimiento de las escuelas populares danesas*

A pesar de que la primera escuela popular ya había sido creada y el inicio del despertar de la consciencia nacional de la población danesa estaba ya en proceso, en realidad el pionero en aplicar la filosofía educativa de Grundtvig -en la praxis- fue Christen Kold (1816-70).

Kold provenía del pueblo común, y en su hogar aprendió a darse cuenta del valor de las cosas pequeñas. La primera impresión que experimentó del poder de la ‘palabra viva’ fue cuando su madre solía contar historias a sus hermanos y a él, haciéndolos sentir bien y felices. Por otra parte, lo que determinó su despertar y fuerte convicción cristiana fue cuando escuchó un sermón del predicador laico Peter Larsen Skråppenborg, que habló acerca del amor a Dios.

En 1838, Christen Kold se convirtió en maestro de una familia acomodada en el sur de Jutlandia. Posteriormente, en los primeros años de su edad adulta encontró trabajo en el norte de Schleswig como maestro de niños de familias de granjeros acomodadas. Él también formó parte del movimiento nacional que llevó a la construcción de la primera escuela popular de Rødding, y se convirtió en el líder de una “asociación danesa” desde 1840, similar a la que estaba inspirada por Grundtvig en Copenhague. A través de su experiencia como maestro se dio cuenta que el contar historia resultaba mucho más interesante para los pupilos y convirtió la narración en su método de instrucción, el cual armonizaba perfectamente con la perspectiva pedagógica Grundtvigiana.

Erica Simon destaca un hecho de colosal trascendental. En 1838 fue el año en que Grundtvig dictó sus famosas lecciones en el Colegio Borch de Copenhague siendo la primera vez que hablaba en público. A la edad de 55 años, refiere Simon, ofreció una pequeña semblanza de su vida que revelaba su universo espiritual, así como sus ideas acerca de la escuela popular danesa hacia una audiencia en rápido y constante crecimiento. Señala la autora, que fue tal el entusiasmo que la concurrencia empezó a cantar de manera espontánea, y eso se convirtió en lo que después sería “el patrón cultural de las escuelas populares danesas -charlas y canciones- surgió en sí” (Simon, 1998). Después de estas conferencias, las “sociedades danesas” empezaron gradualmente a esparcirse a lo largo del país, donde la gente se reunía para escuchar las charlas y cantar, y esto se puede considerar como el nacimiento del espíritu de las escuelas populares danesas.

Christen Kold, sostiene que a causa de que se negó a utilizar los libros de textos autorizados por la iglesia; el párroco le propuso que lo acompañara a Asia Menor ocupando el cargo de siervo de un misionero danés. A pesar de que su plan inicial era emigrar a Norteamérica donde había escuchado que “a uno se le permitía enseñar como a uno le complacía (Begtrup, 1936: 99). Después de año y medio se volvió encuadernador, oficio que mantuvo por cinco años, periodo en el cual maduró sus ideas educativas.

Cuando regresó a Dinamarca, la guerra estalló en 1848 y se enlistó en el ejército como voluntario. Pronto se dio cuenta de que los soldados y la gente se encontraba avivada y vigorosa con el mismo espíritu que había llevado a la escuela popular de Rødding. Tiempo después se refería a esto como: “Mi objetivo es hacer permanente el entusiasmo que inspiró a todos por un breve periodo en 1848 (Begtrup, 1936: 99-100)”. La Constitución de Dinamarca en 1849 creó, junto con el autogobierno político, la libertad en los asuntos educativos, y le permitieron a Kold llevar a cabo su deseo de abrir una institución donde el individuo se olvidara de sí mismo y se prepara para dar su fuerza entera a la causa común de su gente.

Así, al regresar a casa lleno de orgullo y fervor por las victorias danesas, se preguntó: ¿cómo el estallido del sentimiento nacional podría mantenerse vivo en la gente con el objetivo de que todos sus miembros pudieran participar en los grandes asuntos nacionales y así vivir en la historia nacional? Fue así como inició un experimento único. Al ser tutor de una familia del bien conocido clérigo Vilhelm Berkedal, pidió y recibió permiso para incluir e instruir a cuatro jóvenes campesinos entre sus alumnos regulares. El resultado probó ser tan satisfactorio que decidió renunciar a su puesto y organizar una escuela por cuenta propia. Con sus ahorros adquirió una parcela de tierra para ello. Pero como sus medios eran insuficientes para llevar a cabo el proyecto, expuso sus planes ante Grundtvig, quien inmediatamente encabezó una lista de suscripción para la nueva escuela, al mismo tiempo que recomendaba a Kold con amigos acerca de la idea de la escuela popular (Foght, 1918: 462).

Una suficiente suma de dinero fue recaudada y Kold abrió la escuela en Ryslinge, Fionia en 1851, con quince estudiantes que comprendían las edades de catorce a treinta y tres años. Grundtvig no podía entender cómo Kold había construido una escuela con lo que

equivaldría actualmente a €125, ya que la escuela Rødding había costado al menos diez veces esa suma. La intención de Kold era que la vida en su escuela fuera similar a la de una casa campestre. Por lo tanto, compró unas cuantas hectáreas de tierra en Ryslinge, demolió el edificio en ruinas y erigió en la forma más modesta posible una casa de madera con techo de paja. Él mismo asistió en la construcción como hombre de espuerta. La casa consistía en una aula con tres ventanas, una sala de estar y una cocina. Kold y su asistente, dormían en el ático junto con sus pupilos, quienes eran alrededor de veinticinco jóvenes. El pago de manutención, alojamiento y matrícula era de unos doce chelines al mes<sup>56</sup>. Y a su vez el servicio de limpieza estaba en manos de la hermana soltera de Kold (Begtrup, 1918: 101).

A pesar del enorme apoyo que le brindó Grundtvig a Kold, discreparon en una cuestión sumamente importante relacionada a la edad a la que debían ser admitidos los escolares en la institución. Grundtvig mantenía su posición de que los pupilos debían tener al menos dieciocho años de edad, porque no era sino hasta entonces que eran lo suficientemente maduros para comprender el significado espiritual de la vida humana. Contrariamente, Kold insistió obstinadamente en que los alumnos debían tener quince años de edad puesto que entonces seguían juveniles y con más probabilidades de recibir sus palabras de buena fe. Sin embargo, poco tiempo después de haber iniciado su escuela, Kold descubrió que Grundtvig tenía razón, ya que los jóvenes de quince años no pudieron seguir sus ideas, pero los estudiantes de más edad que habían experimentado más de la vida lo escuchaban con el alma entera. A partir de entonces se estableció que la edad mínima para atender una escuela popular debía ser de dieciocho años (Begtrup, 1918: 101).

La escuela de Kold daba instrucción principalmente por el método de lectura en los siguientes temas: historia del mundo, historia nórdica, historia de la Biblia; mitología nórdica y geografía en conjunto con lecturas en literatura danesa y escandinava; y, la práctica en canto, especialmente, canciones populares y baladas heroicas. Ponía

<sup>56</sup> Begtrup refiere que toda la 'familia', utilizaba sólo un kilo de azúcar durante todo el invierno. En la sopa de frutas había una pasita para cada persona. Para el desayuno había 'Øllebrød', el cual consistía en cerveza, agua y pan negro hervido todo junto sin ningún edulcorante. El café y el té eran desconocidos. Aunque no había quejas acerca de este espartano modo de vida. Pues había un festín diario de buenas palabras que hacían a los jóvenes olvidarse de la comida. Incluso a la hora de dormir continuaban discutiendo problemas espirituales e intelectuales bajo la guía de sus maestros hasta que el sueño los vencía.

considerable énfasis sobre una revisión de los temas de escuela primaria enseñada de tal manera, que la hacía inmediatamente aplicable a la vida diaria (Foght, 1918: 462). También narraba la historia de la humanidad utilizando el texto de Grundtvig *Manual de Historia Universal*. Leía en voz alta secciones de las novelas medievales danesas del poeta Ingemann, en las que se encuentran muchos ejemplos de una sincera devoción hacia la patria. Utilizó temas históricos como un medio para impartir sus propios pensamientos acerca de la vida humana y sus leyes. El centro de su concepción de la vida era la fe en la Providencia, creía que ‘el espíritu’ era el poder que movía todas las formas de vida, y hablaba sobre la ley natural de la vida humana en términos planos y directos. Consideraba que la adquisición del conocimiento externo era bastante secundaria, creyendo que un joven con una vida interior despierta y clara podría más fácilmente adquirir la información que necesitaría en su ocupación diaria. Por tanto, para Kold la finalidad de la escuela popular era aproximarse al alma de los pupilos a través de la ‘palabra viva’, y así, despertarlos a una vida que nunca dejaría de crecer. Kold decía que “su tarea especial era ‘avivar’ a los jóvenes más que ‘ilustrarlos’” (Begtrup, 1936: 102).

La firme confianza que tenía Kold en el poder de sus propias palabras brotaba de la convicción de que sus discursos servían al espíritu de las personas, que a la vez daba a sus palabras su fuerza y vitalidad. Sostuvo, además, que era necesario que sus oyentes debieran dar su atención sin reservas a sus palabras, porque sólo así podía el espíritu unir al que habla y al público en una comunión viva. Por consiguiente, Kold nunca permitió que sus alumnos tomaran notas mientras él hablaba, creyendo que si lo hacían el alumno actuaría como reportero, aislándose a sí mismo del compañerismo espiritual que consideraba de vital relevancia.

Kold siempre consideró importante que la gente debía vivir simple y llanamente “con los pies sobre la tierra” como decían los jutlandeses. Le enseñó a la juventud que “uno podía ser de mentalidad noble aún cuando uno ordeñara a la vaca o limpiara los excrementos (Begtrup, 1918: 104)”. Se burló del ‘progreso’, que según él, se revelaba en ropa extravagante y diversiones superficiales. Había para él, en efecto, una diferencia esencial entre la democracia ordinaria que tenía como objetivo la consecución de una cultura en meras cosas materiales y la democracia de las escuelas populares danesas la cual

se esforzaba por unir costumbres simples y una vida frugal con una genuina cultura de la mente y el corazón. Según, Holger Begtrup, Kold ayudó al pueblo danés a ahorrar millones de coronas que de otra manera se hubieran gastado en lujos, al enseñarles cómo vivir. Más aún ayudó a los campesinos a poner más corazón y alma en el trabajo diario, al cual consideraban anteriormente como monotonía opresiva.

Después de unos años, Kold trasladó su escuela popular de Ryslinge a Dalby, donde también se hizo cargo de manejar una de las famosas ‘escuelas libres’ para los hijos de sus amigos. Ahí enseñaba los temas religiosos no con libros de texto, sino con la narración de las historias de la Biblia y cantándoles los himnos de Grundtvig. La escuela se volvió querida para los niños, cuyos padres participaban con gran entusiasmo en todo lo que pasaba ahí. Kold inició muchas otras escuelas similares a las escuelas libres en la misma isla de Fionia y en otros lugares. Dondequiera que habían varias familias unidas para establecer tal escuela, enviaba al más capaz de sus alumnos como maestro de la escuela popular. Varios cientos de escuelas de este tipo se fundaron en Dinamarca, y su forma humana de enseñar influyó también enormemente a las escuelas nacionales. Kold tenía la esperanza de que las escuelas libres sustituyeran gradualmente a las escuelas nacionales, ya que sostenía que la instrucción de los niños debería ser ocupación de los padres y no del Estado. Esto nunca se logró, sin embargo, las escuelas libres de Kold como las escuelas populares de Grundtvig desempeñaron un papel importante en la vida del pueblo danés (Begtrup, 1928: 105-106).

Debido a que los alumnos de Kold pagaban cuotas muy pequeñas, era necesario para él obtener el apoyo y asistencia financiera de otras fuentes. A partir de 1856 empezó a recibir por parte del Estado una subvención anual para su escuela popular. No obstante, aceptó este apoyo sólo con la condición de que las autoridades públicas no interfirieran de ninguna manera con la instrucción de sus alumnos<sup>57</sup>. En 1862, Kold construyó una fina escuela en Dalum, Fionia, donde el número de alumnos aumentó a un centenar y ahí mismo inició un periodo de estudio para jovencitas.

57 El Estado ahora paga casi un millón de coronas anualmente dirigido al apoyo de las escuelas populares danesas, una parte como subsidio directo y otra en forma de becas para los estudiantes.

Después de tres años de guerra, la escuela popular de Rødding fue re-abierta y los campesinos de mentalidad liberal en Selandia erigieron una escuela popular en Hindholm, que atrajo a un gran número de estudiantes. De acuerdo con Begtrup, Kold externó con su usual franqueza a ese hecho lo siguiente:

*¡Mi escuela es la mejor! En Rødding ellos trabajan por una vida nacional danesa contra la cultura alemana, y cuando los primeros triunfen, la tarea de esa escuela habrá pasado; en Hindholm trabajan por los derechos de los campesinos, y cuando los campesinos hayan tomado la delantera (y ellos lo han hecho ya) no habrá más uso para la escuela popular de Hindholm [desde entonces esa escuela, en efecto, había sido descontinuada]. Pero en mi escuela trabajamos para la Vida contra la Muerte, y ese trabajo debe continuar mientras exista el mundo (Begtrup, 1936: 106-107).*

Cuando Grundtvig cumplió la edad de setenta años, sus amigos recaudaron fondos para abrir una escuela popular que debía llevar su nombre y bajo su supervisión personal, la cual fue construida cerca de Copenhague. Grundtvig deseaba hacer a Kold director de esa escuela, aunque Kold declinó la oferta. Para inaugurar esa institución -existente hasta ahora- Grundtvig escribió su famosa canción, que se convirtió en el lema de las escuelas populares danesas en lo posterior:

*Lo que el sol es para el molde oscuro,  
Es la verdadera ilustración para los hijos de la tierra;  
Mucho más valioso que el brillante oro,  
Es para el Dios de uno y para uno mismo saber  
(Grundtvig citado en Begtrup, 1936: 107).*

El final de la guerra (1864), la derrota de Dinamarca significó la pérdida de los ducados de Schleswig y Holstein, junto con su población de habla danesa. A causa de esta situación la nación se impulsó a sí misma determinada a levantarse de nuevo a través del trabajo bajo el lema originalmente del poeta sueco Esaias Tegnér –después de que Suecia perdió

Finlandia- adoptado posteriormente por Dinamarca: “Lo que se pierde exteriormente debe ser recuperado interiormente” (Simon, 1998<sup>58</sup>).

Todo lo anterior, marcó el surgimiento de líderes jóvenes que se esforzaron por levantar al pueblo mediante el establecimiento de nuevos cometidos. Por ejemplo, sostiene Begtrup que Dalgas empezó a convertir el páramo de Jutlandia en una plantación; Tietgen desarrolló el comercio de ultramar; Fjord inició la estación experimental que en gran medida sirvió para promover la agricultura; George Brandes se esforzó por comunicar a Dinamarca con la moderna crítica y literatura francesa y logró que los círculos estéticos de Copenhague se refrescaran; Hoffding llevó un mensaje a la comunidad estudiantil acerca de la moderna filosofía inglesa; y, Wilhem Beck fundó la “Misión Nacional” que hizo mucho para lograr un renacimiento cristiano (Begtrup, 1936: 108-109). También aparecieron hombres renovados en las escuelas populares, donde parecía que todo dependía de educar a una nueva generación para que con su firme voluntad y ahínco al trabajo pudieran reconstruir lo que la guerra había derrumbado.

Al igual que Kold, los maestros de las escuelas populares deseaban “despertar” a sus alumnos, aunque se dieron cuenta de que debían crear una instrucción específica como la que había hecho Christen Kold. Los maestros que seguían esta tendencia pertenecían al círculo más cercano de discípulos de Grundtvig y eran ellos quienes introducían cada vez más las ideas Grundtvigianas en el trabajo de las escuelas. Al mismo tiempo se observaba un creciente deseo por la ilustración y por ello se edificaron escuelas populares en diversas partes del país. El envejecido Grundtvig se regocijó al ver el avance de la causa y expresó: “ahora, uno tiene que utilizar las dos manos para poder contar el número de escuelas populares en el país (Begtrup, 1936: 109)”. De acuerdo con Begtrup, los hombres más reconocidos de las escuelas populares danesas fueron: Schrøder y Nutzhorn, quienes iniciaron la escuela popular de Askov; Baago y Nørregaard, y fundaron la escuela en Testrup; y Ernst Trier quien erigió la escuela popular en Vallekilde. Todos ellos abrieron sus instituciones entre los años 1865 y 1866, en los años siguientes prosiguieron con el

58 Consultado en: <http://www.peopleseducation.org/resource-center/and-the-sun-rises-with-the-farmer/chapter-1-denmark/>, 2014

mismo propósito los demás líderes que iban surgiendo. Las escuelas en conjunto poseían algo en común: el buen espíritu con el que llevaron a cabo su trabajo, el cual contribuyó incalculablemente hacia el despertar, la ilustración y la eficiencia de la población danesa rural.

Cada uno de los líderes encargados, que podríamos identificar en la actualidad como los ‘directores’, de las diversas escuelas populares tenía su particular método de enseñanza y filosofía personal, aunque siempre en concordancia con el pensamiento Grundtvigiano. A continuación mencionaremos a uno de ellos, a quien consideramos como el más importante debido a la trascendencia que tuvo la existencia de su escuela en la nación danesa.

Ludvig Schrøder se distinguió por ser el líder que entendió mejor que nadie el pensamiento pedagógico Grundtvigiano. Incluso, señala Begtrup que, era llamado en broma: “Profesor en Grundtvig”. Él tenía una muy amplia visión de la razón de ser y finalidades de las escuelas populares y fue reconocido por su arduo desempeño. Su trabajo en la escuela popular, que fundó en Askov, fue tan exitoso que se identificó excepcionalmente como la ‘súper escuela popular de Escandinavia’.

El trabajo de Schrøder se benefició de su infancia dentro del estado del afamado filántropo y patriota D. F. Reventlow, quien plasmó claramente su noble trabajo de ilustración. Hasta la edad adulta entró en contacto con Grundtvig, a partir de entonces se inició como trabajador para el progreso mental y espiritual de Dinamarca. En 1862, Schrøder y su amigo H. Nutzhorn empezaron a trabajar en la escuela popular de Rødding, hasta que las autoridades prusianas les prohibieron continuar en 1864. Un año más tarde, con escasos fondos, los dos fundaron la escuela popular de Askov justo en la nueva frontera. Eligieron este lugar con el fin de ayudar a la comunidad danesa del sur de Jutlandia para preservar su propia cultura popular mientras se encontraban bajo el mando extranjero. La escuela floreció como ninguna con alcance en todo Escandinavia. Holger Begtrup señala que después de la derrota de 1864, esta escuela fue erigida como una ‘fortificación espiritual’ donde la batalla por la causa de los pueblos escandinavos (Begtrup. 1936: 111).

A menudo Schrøder hablaba acerca de la “poesía de la actividad humana”, lo cual significaba para él que aquellos que concebían y empezaban nuevas empresas en el

comercio, la manufactura y la agricultura, eran al final de cuentas más grandes poetas que aquellos que ponían pequeños sentimientos líricos para rimar. De acuerdo con Begtrup. Ludvig Schrøder fue un verdadero defensor de la dignidad del trabajo; era inevitable que todo aquél que entraba en contacto con él recibiría un impulso para vivir una vida emprendedora y llena de energía. Admiraba enormemente el trabajo que se llevaba a cabo para el bienestar común, en consecuencia estaba orgulloso del hecho de que varios hombres prominentes en la vida práctica de Dinamarca habían sido estudiantes en la escuela popular de Askov. Uno de los aspectos de gran relevancia fue su influencia sobre el avance de la agricultura, la cual se desarrolló rápidamente después de 1864.

De acuerdo con Holger Begtrup, a Schrøder le interesaban mucho los temas de la producción agrícola. Aun cuando no era un experto discutía con gran entusiasmo las mejoras agrícolas con los granjeros que lo visitaban. Por ejemplo, argumentaba que con la caída del precio del grano en 1880, se presentó el posterior desarrollo de la producción de mantequilla a gran escala junto con las cooperativas de industrias lácteas, lo cual exigió mejorar el forraje de las vacas para que pudieran producir más y mejor leche.

La convicción de Schrøder era la vida real y su practicidad, por lo tanto, se oponía a todo sistema teórico para vivir la vida, por decirlo de alguna forma. Al igual que su maestro Grundtvig, prefirió que toda instrucción fuera histórica, pues consideraba a la historia como la vida real preservada por la memoria del hombre; la historia era la experiencia de la raza humana, y por lo tanto, tenía mucho mayor significado que cualquier sistema filosófico para él (Begtrup, 1936: 115). Schrøder pensaba que aunque la evidencia histórica tenía una autoridad a la cual todos debían someterse, eso no debía privar a nadie de su independencia de juicio. Exponía los hechos de la vida a los jóvenes quienes, en consecuencia, debían planear la realización de sus propias vidas. No estaba estigmatizado con las ideas de otro hombre, como lo están aquellos a quienes se les ha enseñado a través de un sistema preconcebido. Señala Begtrup, que Schrøder consideraba que la presentación de la historia como una elucidación de la vida humana era la gran misión de los pueblos nórdicos.

Siempre existió el riesgo de que los grandes maestros se volvieran adeptos a las especulaciones teóricas estériles; cuyos pensamientos se ocupaban de la gran continuidad en la existencia que muy a menudo tendía a retirarse de la realidad de la vida, y

construyeran sistemas en los que la calidez de la vida desaparecería. Por esta razón, Grundtvig siempre enfatizó la presencia de las mujeres en la ilustración popular, pues él creía que jamás se debería olvidar que el corazón es la fuente de la vida de los seres humanos (Begtrup, 1936: 116).

Había una creencia en común para todas las instituciones educativas populares, y era que la escuela popular danesa debía ser similar a como estar en casa para que pudiera cumplir su propósito. La escuela popular debía iniciar al joven en la participación en la vida de su aldea, enseguida en la de su país, y por último en los asuntos de la humanidad en general. No obstante, eso no debía privarlos de la cordialidad que traían consigo desde la niñez de sus hogares. Así mismo, necesitaba enseñarles a los jóvenes que la vida terrenal no debía degenerar en una lucha egoísta por la existencia, sino que tenía que ser una vida comunitaria para todos los hombres en el país que vivían, y eventualmente el mundo entero se convertiría en el hogar común en que cooperaría toda la gente.

Hacia el año 1878 se realizó una reunión en el Tivoli, en Copenhague, donde Jens Nørregaard, líder de la escuela popular de Testrup, enfáticamente declaró que había llegado el momento de erigir la escuela popular estatal que Grundtvig había propuesto desde un inicio: la Academia en Sorø<sup>59</sup>. Schrøder lo apoyó, aunque al mismo tiempo sugirió que si el plan resultaba impráctico podrían hacer el esfuerzo de mantener por medios privados cursos de instrucción prolongados siguiendo la línea de la escuela popular danesa. Pues Schrøder consideraba como lo primordial, lo siguiente:

*El que las existentes escuelas libres para adultos debían extenderse y mejorarse, y así gradualmente aproximarse al sueño de Grundtvig [...] [donde] uno pueda hacer observaciones e investigaciones científicas, y, desde un punto de vista danés, examinar la historia de la humanidad (Begtrup, 1936: 120).*

59 Él creía que no era posible crear una escuela para todas las clases, por eso ya se necesitaba una institución “especializada”. Ésta debía tener un personal con los mejores maestros sin la asistencia del Estado.

Fue así como Schrøder concibió la idea de extender la instrucción que se impartía en la escuela popular de Askov. Entonces, ideó un curso que tomaría dos años y estaría abierto a alumnos egresados de la escuela popular. Las suscripciones para la realización del plan fueron solicitadas en todo el país. Aunque la mejor ayuda que Schrøder recibió fue la oferta hecha por un joven académico competente para la enseñanza en la escuela propuesta, Paul la Cour, un prominente científico de la naturaleza, meteorólogo y físico<sup>60</sup>. De acuerdo con Holger Begtrup, él resultó ser uno de los hombres que pudo enseñarle a la juventud danesa a combinar el respeto a la ley natural con una veneración por el espíritu de la historia.

En ese tiempo se estaba viviendo una época donde la interpretación histórica de la vida que hasta entonces había disputado con el formalismo clásico, ahora tenía un oponente más peligroso que era el naturalismo moderno con su visión materialista de la vida.

Mientras que Grundtvig, por su parte, había sido educado durante el periodo romántico, es decir, en el cual el reino de la mente, la historia y la poesía parecían ser las únicas cosas de importancia en aquel entonces. A pesar de que con sus viajes a Inglaterra concebía las demandas prácticas de la vida moderna, era incapaz de percibir que las ciencias naturales desempeñaban un papel importante en la vida espiritual de la humanidad, puesto que la teoría de la evolución estaba ganando aceptación en todas partes. Sin embargo, Schrøder entendió el pensamiento de los jóvenes quienes demandaban una instrucción minuciosa sobre las leyes de la naturaleza. De esta manera, Poul la Cour representaba a las matemáticas y a la física desde el punto de vista del desarrollo histórico, aunque principalmente ayudó a los jóvenes a dilucidar sobre el hecho de que la fe cristiana y el conocimiento científico podían estar unidos en la misma alma. En consecuencia, Schrøder logró vincular las estaciones experimentales y las escuelas técnicas con la escuela popular danesa de Askov. A partir de entonces, la aldea de Askov, que consistía en un inicio de unas pocas granjas, se desarrolló en una especie de ciudad universitaria popular.

Como ya ha sido mencionado anteriormente, las ideas de Grundtvig no sólo ganaron reconocimiento en las esferas de la educación para niños y adultos. La minoría de población que se formó con los hombres que habían asistido a una escuela popular

60 La Cour es conocido mundialmente por utilizar la energía eólica para generar corriente eléctrica.

desempeñó un papel prominente en la vida política y económica de la gente. Muchos de ellos se convirtieron en miembros del parlamento y fueron escogidos como los líderes en el gobierno local así como en las asociaciones de cooperativas. Mantuvieron la difusión de una cultura general que debía desarrollar la vida de cada alma humana y promover el compañerismo espiritual del pueblo entero como su objetivo. Deseaban que cada uno a su manera, pero con el mismo espíritu, sirviera a la causa común del pueblo y acordaron en la opinión de que los jóvenes necesitaban asistir a los dos tipos de escuela, primero a la escuela popular y después a la escuela técnica.

Para este momento, el campesinado ya había entendido el significado de la caída de los precios y actuó alterando sus métodos. Decidieron que el maíz ya no debía ser utilizado más para la exportación. En su lugar, empezaron a utilizarlo como forraje en casa. Se dieron cuenta claramente por un lado, de que la cría de ganado vacuno y porcino necesitaba expandirse; y por el otro, la industria lechera tenía que iniciarse. Y así, los campos de cultivo se adaptaron correspondientemente.

El campesinado danés respondió a las demandas de las nuevas circunstancias con habilidad y diligencia singular. Por tanto, cesó la exportación de maíz y empezaron a importar maíz extranjero barato. De esta manera, la mantequilla y el tocino se convirtieron en los principales productos de exportación de Dinamarca. Este panorama hubiera sido completamente diferente si el campesinado danés se hubiera aferrado a los viejos métodos del conservadurismo obstinado, pues habría resultado en la ruina económica para ellos mismos y para el país, si el Estado no hubiera intervenido claro está. No obstante, el campesino, se ayudó a sí mismo, adaptando sus métodos a las nuevas circunstancias. Mediante las numerosas organizaciones cooperativas que existieron posteriormente, fue el campesino el que creó un soporte para el nuevo sistema, pues estaba abierto a nuevas ideas y dispuesto a aplicarlas (Lund, 1936: 39). El campesinado danés poseía la movilidad, la capacidad y la cultura que un cambio tan radical exigía, a través del esfuerzo voluntario. Y este hecho se debió sin duda a la influencia de las escuelas populares danesas:

*La prontitud y la precisión de este cambio se deben evidentemente, en gran medida, al trabajo de las escuelas populares. Las escuelas habilitaron a un número suficiente de jóvenes, a hombres con mentalidad liberal para captar la importancia del nuevo curso de los*

*eventos, y, después de un corto periodo de entrenamiento, para ocupar posiciones responsables como líderes de las nuevas organizaciones cooperativas (Lund, 1936:39).*

No obstante, la crítica de la existencia de estas escuelas fue rígida en el periodo de la crisis agrícola. Algunos reprochaban que los temas tratados por la juventud en las escuelas populares fueran mitos y leyendas, historia y literatura, ya que distraían su atención de la vida práctica y sus demandas creando así una generación de soñadores ineficaces. Por supuesto, esa crítica implacable provenía de los círculos más conservadores debido a que en realidad les provocaba preocupación el hecho de que el campesinado estuviera obteniendo progresivamente su independencia.

Al mismo tiempo había argumentos que refutaban ese tipo de críticas como el que “los pupilos que ahora aplican para la admisión de la escuela de base agrícola están, en relación con el conocimiento y el desarrollo espiritual, en otro nivel del que lo estuvieron antiguos alumnos (*Inspector Buus*, citado en Lund, 1936: 40)”. La contraparte destacaba el papel de las escuelas populares no en la cantidad de conocimiento que los estudiantes adquirían, sino en el aspecto de que los jóvenes despertaban a nivel mental y emocional. Se sostenía que era posible que olvidaran gran parte de la instrucción, pero era irrefutable que se trataba de jóvenes diferentes los que dejaban las escuelas, pues habían aprendido a escuchar, a ver, a pensar, y a utilizar sus potenciales.

Es innegable reconocer que fueron los antiguos estudiantes de las escuelas populares quienes lideraron el proceso de desarrollo en la parte técnica de la agricultura –liderazgo que pasó a los grandes estados y a las granjas de tamaño medio- y quienes además lograron controlar las numerosas organizaciones encargadas de promover y mejorar la misma. Dirigieron tanto las sociedades agrícolas y cooperativas, así como también las numerosas asociaciones de pequeños productores que surgieron a finales del siglo XIX e inicio del siguiente. En consecuencia, fueron los campesinos quienes dirigieron y controlaron el trabajo del gobierno local en los distritos rurales.

Al abordar el progreso técnico de la agricultura debemos destacar que después de 1864, fueron fundadas escuelas agrícolas con el propósito de proporcionar a los jóvenes campesinos la instrucción específica sobre teoría agrícola. La primera escuela de este tipo se inició en 1867. En un principio varias escuelas agrícolas dieron genuina enseñanza de

escuela popular, donde incluían historia y mitología; no obstante, gradualmente llegaron a concentrarse en temas puramente técnicos. Cuando la asistencia a las dos escuelas era posible, la escuela popular danesa, por regla general, debía ser atendida primero. Así que la relación entre los dos grupos de escuelas era tan cercana que por lo general se hablaba de ellas como un todo bajo el nombre común de “Escuelas de la Juventud Danesa”:

*Difícilmente podemos poner en duda, que la escuela popular ayudó en cierta medida al movimiento. Aunque hizo algo más grande que eso [...] Puso un nuevo espíritu, un nuevo sentido de independencia, una nueva esperanza, en la clase campesina. Estimuló la actividad y promovió la perseverancia porque despertó en ellos las responsabilidades de su posición (William Ashley, citado en Lund, 1936: 43).*

No es de extrañar el hecho de que las escuelas populares hayan dado sus frutos en el aspecto económico de la vida práctica. La historia puede dar otros ejemplos de cómo el despertar espiritual de la gente ha conducido a resultados similares. Cabe señalar que las escuelas populares se enfocaron directamente en proporcionar a sus estudiantes una concepción de la grandeza de las tareas simples, comunes y constructivas. El líder de la famosa escuela de Askov, Ludvig Schrøder, ejerció una gran influencia. Su enseñanza de historia radicaba cada vez más en lo que él consideraba como ‘la poesía de la vida humana activa y práctica’ buscando con esto despertar en los estudiantes la admiración por la belleza y el valor del buen, sólido y práctico trabajo diario.

Sin embargo, la clase media culta miró con desdén a las ‘escuelas populares campesinas ultra danesas’, pues en su opinión, sólo servían para hacer a la población rural engreída y arrogante. Y desafortunadamente, el prolongado conflicto constitucional contribuyó enormemente en la falta de apreciación de las escuelas populares entre las clases altas. Aunque las escuelas populares no eran políticamente activas se asimilaba como una cuestión natural que se aliaran a las filas de la izquierda, ya que tenían en su programa a la libertad y el progreso para la gente como sus principales objetivos. Durante el periodo de las ‘leyes provisionales’ entre 1884-1894, hubo un descenso en la vida espiritual de las escuelas populares. Debido a que la atención estaba puesta exclusivamente en la lucha

política por lo que el interés de la gente en la causa de la ilustración popular disminuyó. No obstante, una vez que la lucha terminó, la causa floreció de nuevo.

Puede considerarse entonces que fue por los campesinos, quienes utilizaron las escuelas populares que se creó una nueva cultura popular. Todo el campesinado durante estos años tuvo una notable plenitud de vida. Ninguna clase entendía tan bien cómo crear a sus líderes y evocar representantes ideales de su carácter y voluntad como ellos mismos:

*Así como el tiempo desde 1830 hasta 1870 está marcado por una línea de líderes del mundo universitario, por la crema de los ilustrados hijos de los ciudadanos, el tiempo después de 1870 es conocido no menos que por la línea de jefes campesinos, lo cual ocupa un espacio destacado en la galería de retratos del periodo” (Lund, 1936: 28).*

En consecuencia con todo esto los campesinos adquirieron la confianza en ellos mismos, y una sana asertividad, así como la fe en el futuro y la valentía para ponerse a trabajar. Aunque no debe suponerse que los campesinos de todo el país estuvieron con el movimiento desde su inicio, ya que el despertar popular iba ganando fuerza política poco a poco hasta extenderse de distrito a distrito gradual y progresivamente a nivel nacional. La formación del ministerio de Izquierda en 1901, no sólo significó un cambio en los partidos políticos, sino fue también la evidencia de un importante cambio social: no eran sólo los representantes de confianza de los campesinos quienes ahora dirigían los asuntos del Estado, sino los propios campesinos<sup>61</sup> (Lund, 1936: 30). Hans Lund refiere que para el año

61 La vida política danesa tomó un nuevo giro en 1901. Durante la generación de lucha constitucional prácticamente toda legislación había sido detenida. El interés se había dividido entre la lucha en sí misma y el dominio de las concepciones económicas del liberalismo. La industrialización del pueblo danés inicio en 1860, lo cual creó nuevos problemas sociales. Las nuevas circunstancias demandaron atención y por esta razón se produjo una nueva orientación en las líneas sociales. Los social-demócratas incrementaron su número rápidamente, y para 1924 se convirtieron en el partido más grande en el país y tomaron las riendas del gobierno. El gran Partido de Izquierda empezó a experimentar serios conflictos internos que resultaron en la división entre un grupo mayor que adoptó una actitud liberal moderada y un grupo más pequeño cuya dirección se inclinaba hacia el radicalismo. En ambos partidos la población del país formaba entonces el centro de gravedad; propietarios de granjas y pequeños agricultores se encontraban en los dos. Aunque los granjeros eran más propensos a estar entre los moderados, mientras que los pequeños agricultores estaban igualmente distribuidos entre los dos partidos.

1903 aproximadamente el 35 por ciento de los miembros del Parlamento eran antiguos estudiantes de escuela popular, el número más alto fue alcanzado en 1866 con el 66 por ciento.

Alrededor de medio siglo después de la muerte de Grundtvig, existió un círculo que mantuvo sus ideas y veneró su memoria en Copenhague, lugar donde casi nadie lo entendió durante su vida. En este círculo se esperaba que el interés de las escuelas populares fuera tan grande que los hombres y las mujeres jóvenes de la capital desearán pasar un tiempo más prolongado en ellas. Esto obedeció a que desde 1911 hombres y mujeres de Copenhague de todas las clases y edades habían sido invitados a tomar un curso de verano de una semana en muchas de las escuelas populares. Asistieron principalmente personas de hogares de clase trabajadora que visitaban las escuelas para tomar parte en las lecturas, canto, conversaciones, baile folclórico y excursiones hacia el bosque y a los lugares vecinos de interés. Durante el verano esta “gente de ocho días”, como se les llamaba, estuvo presentes en reuniones para tomar clases que estaban a cargo de profesores de escuelas populares y se presentaban en reuniones sociales realizadas en la “Casa de Grundtvig” (Begtrup, 1936: 130-131). En la “Casa Grundtvig” situada en el centro de la capital, la famosa “Asociación de Escuelas Populares” trabajaba –y lo sigue haciendo hasta el presente- para la difusión de la ilustración por medio de escuelas nocturnas, reuniones públicas, entre otras diversas actividades.

De esta manera, Dinamarca es un convincente ejemplo de la interrelación esencial entre la educación y el bienestar nacional. La cual fructificó gracias a la aplicación de una amplia y general inteligencia que fue estimulada y dirigida por el sistema de escuelas conscientemente dirigido hacia la edificación de recursos industriales en un país dotado por naturaleza con una riqueza agrícola muy pequeña.

Es prudente señalar que las escuelas populares eran privadas en cuanto a la propiedad, pero aquellas que hacían bien su trabajo y aglutinaba –continúa siendo así- a las a la gente común recibían ayuda del Estado. Durante varios años este apoyo fue otorgado a regañadientes. No obstante, en cuanto el gobierno empezó a valorar a estas instituciones educativas populares, y propiamente, cuando los mismos granjeros habían llegado al control del gobierno, las asignaciones anuales se incrementaron rápidamente. De acuerdo

con Harold Waldestein Foght (1918) esa subvención estatal se entregaba, ya fuera en la asistencia del mantenimiento directo de las escuelas o también con la ayuda directa a los estudiantes cumpliendo con los gastos escolares. También, Waldestein señala que su creación produjo oportunamente una amalgama social lo suficientemente cohesionada que ha perdurado hasta ahora, como lo explica continuación:

*Las escuelas populares danesas llegaron a existir en una época en que la nación se encontraba políticamente perturbada y en una extrema necesidad de una influencia unificadora y sanadora. Tuvieron éxito en armonizar los elementos discordantes y vincular a todas las clases juntas en un lazo común de amor a la patria. Le permitieron a las clases educadas la oportunidad de dar lo mejor que tenían para su país, e hicieron lo posible para que los no educados se convirtieran en educados, y con el tiempo formar una gran fuerza de trabajo para una mejor Dinamarca. Es importante enfatizar que las escuelas populares daban algo que ha probado ser de mucha mayor importancia: una amplia cultura, una devoción al hogar y a la tierra y al país natal, a la confianza y a la confianza en el prójimo, y una comprensión de que el éxito en la vida se mide por distintos y mucho más altos estándares que sólo el de hacer dinero. Los resultados de una adherencia a ideales de este tipo ha sido una soldadura del pueblo en Dinamarca, el cual explica el éxito de cooperación como ha sido trabajado en todas sus formas. A las escuelas populares se acreditan la organización y sistematización de la agricultura danesa (Foght, 1918: 460).*

Entre 1844 y 1913, fueron organizadas 145 escuelas populares y 39 escuelas agrícolas locales. De éstas fueron cerradas 66 escuelas populares y 16 escuelas agrícolas, quedando 79 de las primeras y 23 de las segundas, respectivamente. Fue un grupo de casi 600 hombres y mujeres que se requirieron para hacer el trabajo de las escuelas populares. Los maestros estaban vinculados por lazos comunes a través de la filosofía de Grundtvig y sus esfuerzos se armonizaban aún más en las reuniones de escuelas populares realizadas en el país por cursos universitarios especiales para profesores de escuela popular, y similares. A este respecto es necesario aclarar que la preparación de los maestros no fue uniforme. Si bien diversos directores y maestros permanentes contaban con la mejor preparación académica posible, el resto en su mayoría eran maestros educados en seminarios y en las mismas escuelas populares. Esto no significaba que la profunda formación académica y

profesional no estuviera considerada en alta estima en las escuelas populares, aunque tampoco eran en absoluto las únicas cualificaciones requeridas (Fought, 1918: 464).

Como podemos observar el movimiento de las escuelas populares danesas inició a partir de la fundación de la primera, ya que fue el centro educativo popular que inspiró de alguna forma a la siguiente generación de líderes que abrirían distintas instituciones de este tipo a lo largo de todo el país nórdico. La labor práctica e ideológica que realizaron estas escuelas sobrepasó las fronteras, pues los logros alcanzados superaron las expectativas. Es sumamente difícil pronosticar qué pudo haber pasado si esas instituciones de educación popular no hubieran existido o lo que hubiera hecho el Estado; lo cierto es, que lo único que sí podemos valorar son los evidentes resultados obtenidos tales como el empoderamiento del pueblo a través de una genuina ‘ilustración popular’.

*El amor es inexplicable [...] Es exactamente lo mismo con las escuelas populares danesas. Básicamente es imposible explicar lo que es una escuela popular danesa. Supongo que una definición muy breve y rudimentaria sería que es un tipo de escuela para adultos que coloca énfasis en una educación de apertura mental general. Pero esto falla en transmitir la realidad verdadera detrás de las palabras. Para entender a las escuelas populares danesas apropiadamente, la explicación no es suficiente – es una experiencia que debe ser vivida. (Jørgen Carlsen, 2010).*

#### *La vida en una escuela popular danesa*

Hasta ahora hemos abordado suficientemente los antecedentes históricos y políticos de las escuelas populares danesas. No obstante, existen varias preguntas que surgen en torno a ellas; por ejemplo, ¿de cuánto tiempo eran las estancias?, ¿qué tipo actividades desempeñaban ahí tanto las mujeres como los hombres?, ¿cuáles eran los temas de las clases que aprendían y cómo lo hacían?, y ¿qué reglas imperaban en su dinámica de trabajo? A continuación ahondaremos en las características generales de estas escuelas, pues cada una de ellas era una célula de aprendizaje aparte, cuyo lazo de unión era la base fundamental de los principios pedagógicos Grundtvigianos. Para entender un poco mejor este tipo de enseñanza expondremos cómo se vivía un día en una de las escuelas populares

danesas de mayor trascendencia durante la segunda mitad del siglo XIX, la escuela popular de Askov.

Empezaremos mencionando que la mayor asistencia a las escuelas populares fue durante los meses de invierno (de Noviembre a Marzo), cuando las escuelas para hombres estaban cerradas; y durante los meses de verano (de Mayo a Julio), cuando las escuelas estaban reservadas para las mujeres. La asistencia para los otros meses estaba apartada para ciertos cursos avanzados de continuación que requerían residencia escolar a lo largo de todo el año.

Los estudiantes de escuela popular formaban un cuerpo altamente democrático, donde el ambiente escolar estaba impregnado por un fuerte sentido de responsabilidad y respeto por los derechos de los otros. Los estudiantes eran tratados como miembros de la familia del director, y era éste último usualmente quien presidía el comedor, donde los maestros y los alumnos se reunían en un terreno común. Se esperaba a que todos los alumnos, excepto aquéllos que vivían regularmente en los alrededores de la escuela se alojaran en sus dormitorios, lo cual significaba que pequeños grupos de ellos vivían en contacto cercano con maestros que eran elegidos para vivir ahí también, pues su constante inspiración contaba mucho en el curso de la formación de los pupilos. En la mayoría de las escuelas los estudiantes vivían bajo reglas y regulaciones auto impuestas vigiladas por representantes elegidos entre ellos mismos. Ya que los estudiantes eran gente adulta que debía saber cómo comportarse, pues ese sistema, por lo general, había sido probado con satisfacción. De hecho, ningunas otras reglas eran necesarias entre los estudiantes sino aquellas que podían aplicarse a la familia promedio que eran dictadas por los sentimientos de amor y respeto entre sí. Literalmente, es verdad que el trabajo diario en una escuela popular estaba lleno de intereses tan variados desde temprano en la mañana hasta tarde por la noche, que le hubiera resultado muy difícil a cualquier estudiante encontrar tiempo para cometer “irregularidades”.

Prevaleció la dinámica de la clase concerniente a la presentación del tema de la materia. Aunque el método para hacerlo era variado, el proceso de dar y tomar preguntas y respuestas era imperante. El interés desempeñaba un papel muy importante en todo el trabajo. Puesto que los jóvenes que asistían a las escuelas populares llegaban a ellas en el

momento en la vida en que eran más impresionables, los maestros conocían este periodo y lo convertían en un abundante tiempo de siembra. H. W. Foght señala que Dinamarca ha sido afortunada en producir una fuente inagotable de maestros que al parecer eran capaces de reunir los deseos del corazón con ser buscadores de la verdad, porque ellos mismos eran hombres quienes “sentían una calidez fervorosa y celosa por su vocación y poseían un poder para cautivar la atención de sus estudiantes (Foght, 1918: 469)”. De acuerdo con Foght se requería que los maestros de escuela popular tuvieran lo que se ha denominado la “facultad poética-histórica”, pues todo el curso de formación estaba basado en historia. Como el mismo boletín de la Oficina de Educación de Estados Unidos describe, a continuación:

*Los antecedentes históricos son lo suficientemente amplios que incluyen desde materiales de la viril mitología del Antiguo Norte así como problemas de las ciencias sociales de la actualidad. El folclor, las canciones y la literatura sostienen un lugar importante en el plan de estudios. Los estudiantes de las escuelas populares danesas están a menudo bien familiarizados con Shakespeare y Emerson, Goethe y Tolstói, como también de sus escandinavos Holberg, Ibsen, y Björnson. La religión no es enseñada en el sentido dogmático en estas escuelas, sino en la enseñanza histórica, si es hecha apropiadamente, es en sí misma religiosa; esto es, como uno de los hombres de escuela popular lo ha descrito: “La mano de Dios es mostrada a lo largo de la evolución de las eras, y de esta manera el sentimiento religioso se mantiene constantemente despierto y ejercido” (Foght, 1918: 469-470).*

Por lo tanto, la música, el canto y la poesía desempeñaban un papel importante en la escuela popular. Cada clase se iniciaba con una canción donde todos los estudiantes cantaban. Muchos de los hombres que asistían a las escuelas populares eran poetas, y amantes de la música, quienes a menudo contaban con el don de la composición espontánea, característica común de los antiguos trovadores nórdicos. Por su parte, las actividades físicas eran relevantes, por tanto, la gimnasia era otra materia importante. De esta manera, el canto, la gimnasia y el juego componían, por decirlo de alguna forma, la trinidad de la vida recreativa rural danesa. Lo más trascendental era el desarrollo espiritual

como resultado del trabajo, es decir, la vida intelectual del estudiante se desdoblaba gradualmente en la atmósfera de la escuela popular.

Para tener una idea un poco más amplia y aproximada de cómo era la vida en estas instituciones; a continuación ofrecemos el testimonio de un estudiante que describe la rutina de un día en la escuela popular de Askov (*Estudiante anónimo*, citado en Foght, 1918:471-72). Inicialmente, previo a las clases el pupilo describió lo siguiente:

*7.00 am. Se hace sonar la campana de la escuela que está colgada a la entrada principal de la escuela. La escuela se despierta. Se abren puertas y ventanas, y los estudiantes tienden sus camas (como norma, hay, dos en cada habitación, cada estudiante proveía de su hogar la ropa para cama) traen agua, sacuden, barren y limpian.*

*7.30 am. Todo debe estar impecable y brillante. La campana suena por segunda vez y todos los estudiantes se reúnen para tomar café (se acostumbra comer una comida muy ligera – avena hervida, pan y mantequilla, leche o café- inmediatamente al levantarse. El desayuno es servido a las 10.00 en punto, el almuerzo a las 14.00 y la cena a las 19.00) en el “Dagmarsalen”. Uno escucha el clapeteo de los zapatos de madera y las botas pesadas. De la “casa blanca”, del edificio principal, y de los dormitorios los fornidos muchachos llegan galopantes y pronto estarán sentados en las largas mesas del gran comedor. Después del café hay devoción de la mañana. Es un asunto personal el que se tome parte o no en esto. Los ejercicios empiezan con un voluntario al piano por Fru Ingeborg Appel, la esposa del director; a continuación sigue el canto y la oración.*

El primer periodo escolar comprendía de las 8.00 de la mañana a las 14.00 horas. Iniciaban con la lección de canto, y posteriormente podían ser otras lecciones como filología o matemáticas. Más tarde la lección de gimnasia se llevaba a cabo. Después, regresaban a la clase de matemáticas históricas o historia moderna y finalmente recibían instrucción en contabilidad, trabajo manual, higiene y saneamiento, historia y geografía, como se describe:

*8.00 am. El primer periodo de clases del día inicia en la gran sala de conferencias. La lección es precedida por el canto. Canción, canción y de nuevo canción, bien podía ser el lema de la escuela popular. Las canciones son principalmente de Grundtvig, Richardt, y Björnson, junto con canciones populares. El programa de clases varía de día a día. Ya sea el*

*Dr. Marius Kristensen quien imparte la clase en filología o es el Profesor Poul la Cour quien da un curso en matemáticas históricas, o bien el Profesor Ludvig Schrøder el que habla sobre mitología nórdica y de los héroes de la antigüedad. Al término de la clase los jóvenes salen corriendo a toda prisa.*

*9.00 am. Los jóvenes deben llegar a sus habitaciones y vestirse para la sesión de gimnasia. El instructor da la orden, y las dobles filas corren rápido alrededor del gimnasio varias veces para despertar aguda atención a los gimnastas. Después inician la “rutina de los ejercicios” con gran prontitud. Acto seguido, se separan en tropas más pequeñas e inmediatamente se dedican a realizar una gran variedad de ejercicios. Algunos hacen contorsiones en la escalera sueca; otros utilizan las vigas de manos y brazos; y todavía unos más están ejercitándose sobre el caballo. Cada hombre trabaja con un vigor que al cierre del periodo la transpiración se destaca por todos sus cuerpos fornidos. Se da la orden para dejar salir, y los jóvenes compañeros se apresuran a los baños y duchas. Tan pronto están vestidos llama la campana a desayunar.*

*10.30 am. Todos los estudiantes se reúnen otra vez en el aula magna. En esta ocasión es o el director Apple quien da una clase interesante en ciencias naturales, o el Profesor la Cour imparte una lección sobre el método histórico en las matemáticas, o bien el Profesor Axelsen quien presenta un tema de historia moderna. Cuando este periodo termina los estudiantes se dispersan a varios salones para recibir instrucción en contabilidad, trabajo manual, higiene y saneamiento, historia y geografía hasta las 14.00 hrs.*

Las cocinas de las escuelas populares eran –y lo siguen siendo– un lugar con equivalente importancia como cualquier otro salón de clases. Puesto que ahí la encargada de la cocina de la escuela de Askov, como sucedía en la mayoría de los centros educativos de este tipo, debía ser una ama de casa excepcionalmente capaz para que hiciera alcanzar las 25 coronas que pagaba cada estudiante, por alojamiento y comidas, y hacer posible servir las cuatro comidas requeridas al día:

*14.00 pm. Es la hora del almuerzo. Éste es bueno y saludable; siempre hay al menos dos cursos, digamos, vegetales o fruta, sopa y roast-beef (asado de carne vacuno), o una variedad de platos nacionales daneses. El departamento culinario en Askov está, como en otras escuelas populares, bajo la particular supervisión de la esposa del director, quien, además, a veces toma parte considerable en la instrucción práctica. Después del almuerzo el*

*trabajo de clases es suspendido hasta las 15.25 hrs. en punto. Estos estudiantes, mientras tanto, pueden dedicar su tiempo a lo que ellos deseen, ya sea al deporte al aire libre, fútbol, o, cuando el clima lo permite, a alguno que otro juego de invierno.*

La rutina vespertina iniciaba a las 15.25 horas y concluía a las 18.00 horas. Consistía en recibir instrucción en otras lenguas además del danés, como el alemán e inglés para los varones y gimnasia para las mujeres:

*15.25 p.m. El amado viejo Nutzhorn, uno de los fundadores originales de la escuela, aparece con su batuta de mando bajo su brazo. Los estudiantes se reúnen en el gimnasio y pronto el gran salón se llena con un gran volumen de canciones de los cientos de voces de los estudiantes.*

*16.00-17.00 p. m. La instrucción es en danés, alemán e inglés para los jóvenes, mientras las jovencitas toman sus ejercicios de gimnasia bajo el mando de Fru Appel.*

Después a las seis de la tarde se impartía la clase de historia y con ésta se concluían las actividades:

*18.00 p.m. Todos los estudiantes se reúnen en el aula magna para la última lección del día, la cual se ocupa una vez más, de historia. Bien puede ser el Profesor Fenger quien imparte una clase sobre una época de la historia de Dinamarca, o bien el director Appel, se ocupa de una fase de la historia europea, como, por ejemplo, Prusia o Inglaterra, o también el Profesor Schrøder trata sobre el pensamiento filosófico nacional de Grundtvig, o de un tema con contenido similar. Schrøder es el fundador real de Askov y es él uno de los líderes de las escuelas populares que ha ejercido la mayor influencia.*

Es digno destacar el método empleado por Ludvig Schrøder, de acuerdo con diversos maestros de escuela popular él hacía uso excepcional de la ‘palabra viva’ para presentar sus temas:

*El método utilizado por él en la presentación de sus temas es, de acuerdo con el testimonio de muchos de los maestros de escuela popular, la cumbre más alta y más pura en el arte de*

*la enseñanza popular, y quienquiera que haya sido tan afortunado como para haberlo oído sabrán el significado del poder de la “palabra viva”. Auto-control y profunda sinceridad caracterizan su método. Extraordinariamente destacado para el pensamiento profundo, se expresa a sí mismo en términos simples y directos que son tan libres de embotamiento doctrinario de pathos oratorio.*

De acuerdo con el estudiante de la escuela de Askov, Schrøder era conocido por haber dicho que a menudo se llenaba de desconfianza y preocupación al tener invitados. Sobre todo aquellos de los círculos eruditos, que al final de una lección le expresarían que lo han encontrado “interesante”, para lo cual él diría:

*Si mi lectura sólo ha sido entretenida, entonces he fracasado en la medida en que el propósito era impresionar a mis oyentes con alguna responsabilidad, la cual ellos deben reunir y adoptar”. Hay otra manera de escuchar. Ocasionalmente sucede que uno escucha al final de la clase una gran inhalación de aliento. Esta es una indicación segura de que el hombre interior ha sentido el peso del argumento y lo ha tomado para sí mismo, personalmente (Foght, 1918: 471-72).*

A pesar de que la descripción ofrecida por el estudiante de la escuela de Askov es breve, proporciona una idea general de cómo fue la dinámica de vida y aprendizaje en las escuelas populares de la época. Podemos observar que tomaban en cuenta aspectos importantes para el aprendizaje de los pupilos tanto intelectual como físico y sin duda, productivo.

Como mencionamos anteriormente existieron numerosas escuelas populares, aunque algunas destacaron más que otras. A continuación hablaremos de seis de ellas, que de acuerdo con H. W. Foght (1918) son consideradas como las típicas escuelas populares y que pueden funcionar como referencia: Roskilde, Fredricksborg, Vallekilde y Haslev en Zelandia; Ryslinge en Fionia; y, Askov en Jutlandia:

En la *escuela popular de Roskilde*, el tema particular fue la influencia de Grundtvig sobre historia, poesía y canto. El “inspirador” de esta escuela fue Mr. Bredsdorf quien entusiasmaba tanto a sus oyentes que ellos se enganchaban a cada una de sus palabras. Durante el intermedio de la tarde los grupos de jóvenes continuaban discutiendo los puntos

más vitales planteados en las clases matutinas. Algunas de estas interesantes cuestiones eran de tal naturaleza ética y filosófica que rara vez a la juventud rural de la mayoría de los países le importaría aproximarse (Foght, 1918: 473).

La *escuela popular de Fredricksborg* fue fundada en 1895 por el reconocido maestro de Askov, Holger Begtrup. Ofrecía interesantes cursos prolongados para estudiantes avanzados. Los cuales estaban organizados en una asociación llamada “Ventana” o “Ventana en el Occidente”, la idea era que esta clase de estudiantes maduros y avanzados debían estar mirando hacia afuera de las ventanas de la vida con una seria reflexión hacia el fin último del ser (Foght, 1918: 474).

La gran *escuela popular de Vallekilde*, fue abierta por Ernst Trier en cuartos alquilados en 1865. Trier fue uno de los tres o cuatro hombres de escuela popular más grandes que Dinamarca había producido hasta entonces. Y fue él quien sentó las bases de Vallekilde en el noreste de Zelandia. Ernst Trier sentía que la única esperanza para Dinamarca yacía en la educación, pues sostuvo que “las escuelas populares por sí solas podían levantar al pueblo descorazonado (Foght, 1918: 474)”. Es de vital importancia notar que esta escuela había retenido la temprana filosofía de las escuelas populares en toda su pureza, y había sido capaz de combinarla con un alto grado de practicidad sin perder ninguno de los valores culturales.

La *escuela popular de Haslev* fue de tipo práctico y una de las escuelas del grupo de seis que fueron fundadas por la “Iglesia de la Misión Interior” –un cuerpo religioso independiente–. Como se trataba de una institución de la iglesia, los temas religiosos eran parte del curso de estudio. Y estaban dirigidos a dos clases de trabajadores específicos: los que iban a trabajar en la tierra y para los que habían de vivir como los artesanos del país. Haslev estaba orgullosa por el hecho de que enviaba anualmente decenas de artesanos capacitados que no sólo conocían su profesión, sino que también estaban equipados con las ventajas adicionales de haber atravesado la brecha entre el trabajo diario y la vida de la alta cultura, que por derecho debía ser patrimonio común de todos (Foght, 1918: 478).

Acerca de la *escuela popular de Ryslinge* cabe mencionar que las delineaciones más lúcidas de las escuelas populares jamás escritas en inglés fueron de Alfred Poulsen, quien fue elegido director en 1884, cuando inició la nueva era de esta escuela. Él también fue

presidente de la Asociación de Escuelas Populares y de las Escuelas Agrícolas de Dinamarca; una asociación de importancia en cuanto a la unificación entre el trabajo de las escuelas y su obtención del reconocimiento y apoyo necesario por parte del estado: “[...] La correcta elevación espiritual del hombre y la apertura de su alma demanda, primero que nada, paz y tranquilidad. Donde hay mucha actividad de libros puede haber muy poco tiempo para la meditación y la ‘palabra viva’ se vuelve impotente (*Alfred Poulsen* citado en Foght, 1918: 479)”.

De la *escuela popular de Askov* ya hemos tratado ampliamente. No obstante, vale la pena puntualizar que cuando Schleswig se volvió territorio alemán la escuela de Rødding (la primera en ser fundada) fue trasplantada. A pesar de eso, ningún punto en Dinamarca había tenido memorias históricas tan grandes, ni en ningún lugar la vida patriótica y la vida popular había sido vivida tan intensamente como allí en la frontera. Askov ha sido considerada como la más grande de todas las escuelas populares danesas.

Y fueron prominentes líderes de estos centros de educación quienes mantuvieron viva la esperanza desde los tiempos de Grundtvig de que Sorø se convertiría eventualmente en la gran central de las escuelas populares danesas con cursos de continuación para sus estudiantes. Desde la llegada de Askov, la región de Skibelund se transformó en una verdadera Meca para la gente de la escuela popular, ya que se trataban todo tipo de temas en las reuniones populares que se organizaban allí (Foght, 1918: 482-483). Los tópicos dialogados cubrían una amplia gama de conocimiento. Al principio se limitaban a las tradiciones de la escuela popular y a las clases inspiradoras en historia. Con el tiempo el campo de discusión se había ampliado al campo de la ética, la política, la agricultura, la sociología y similares, siendo estos temas libremente discutidos.

Con lo anterior podemos señalar que la contribución más notable de las escuelas populares danesas fue principalmente en lo social a nivel nacional que se reflejó en lo político y económico al haber logrado el empoderamiento democrático de su pueblo a finales del siglo XIX; aunque también significó una trascendental aportación a nivel mundial a la educación moderna popular que en términos actuales se conoce como educación permanente, no formal o informal. Donde el trabajo que realizan en esas instituciones se destaca por ser para el espíritu más que para la materia, ya que una estancia

en ellas es más sentido y experimentado que solamente visto. Sin embargo, la contribución danesa a la educación internacional no se reduce únicamente a las escuelas populares. En lo nacional, ayudaron también a completar el sistema de educación rural en el cual los objetivos cívicos y vocacionales de un pueblo con mentalidad rural se mantuvieron en lo más alto abriendo más centros de estudio de este tipo: las escuelas primarias rurales, las escuelas agrícolas locales, las escuelas rurales de la economía de los hogares y las escuelas especiales para los pequeños productores. En breve las escuelas populares danesas generaron la ‘ilustración popular’ que Grundtvig buscaba crear para su tierra natal. Con el apoyo que se le otorgó al sector campesino a través de las escuelas populares danesas se provocó el cambio de mentalidad, de su auto percepción y, eventualmente, de su calidad de vida.

### **3.2 Ilustración del siglo XXI**

*“Este es el nudo, el nudo Gordiano en el desarrollo humano, en el cual, donde todo está dicho y hecho, hasta ahora ha sido cortado por la espada de Alejandro, pero el cual debe ser desatado, con precaución y con paciencia, dondequiera que el Estado ha de ser rescatado y donde la genuina ilustración humana ha de progresar al final de los días.”*

- N. F. S. Grundtvig (Educación para el Estado, 1834)

Después de tratar el tema de la ‘ilustración popular’ de Grundtvig que data de finales del siglo XIX, nos surge la idea de crear un puente que la conecte con la idea actual de ilustración conocida como la ‘ilustración para el siglo XXI’. En este apartado por tanto, pretendemos dar respuesta a diversas interrogantes como ¿es posible hablar de un movimiento de ilustración en pleno siglo XXI?, y si es el caso, entonces ¿cuáles son los retos a los que se enfrenta y cuál es la manera de responder a ellos? Así mismo, queremos saber ¿cuál es la posición de la educación no formal desde una perspectiva internacional para hacer frente a estos desafíos? Finalmente, realizaremos una analogía entre la ‘ilustración popular de Grundtvig con la ‘ilustración del siglo XXI’ como una aportación a la reflexión en torno a la realidad singular de la que somos parte, para hablar de una tercera

propuesta que englobe a estas dos visiones y que tenga principios comunes que la sostengan.

Sin duda, las interrogantes mencionadas nos llevan a reflexionar si es que está teniendo lugar un ‘movimiento de ilustración’ en nuestra realidad actual. A continuación presentaremos la concepción de la ‘ilustración para siglo XXI’ a partir de tres perspectivas específicas. Mostraremos en primer lugar, la visión a cargo de Matthew Taylor quien representa la posición de la Sociedad Real Británica para el Fomento de las Artes, Manufacturas y Comercio (RSA, por sus siglas en inglés). En segundo lugar, tomamos en cuenta el enfoque de algunos de los miembros de la Asociación para la Educación Mundial (AWE, por sus siglas en inglés), particularmente del estadounidense Christopher Spicer, de las maestras danesas Mette Hoejland y Eva Rikke Schultz, el académico danés Guido-Henri De Couvreur y de los estudiosos hindúes Sujit Kumar Paul y Ananta Kumar Giri. La tercera propuesta que consideramos es el planteamiento de la educación formal de los cuatro pilares de la educación de Jaques Delors por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), es decir las cuatro competencias de la educación formal.

Es un hecho innegable que estamos viviendo en una época de importantes cambios sociales de manera similar como la que ocurrió durante la segunda mitad del siglo XIX en Dinamarca y Europa, en general; la diferencia es que no hablamos de un nacionalismo que marcó el cambio del orden mundial, en este caso se trata de que el fenómeno de la globalización es el que determina la dinámica acerca de cómo deben operar las naciones. Nuestro presente se caracteriza por el rápido avance de la ciencia, la tecnología y el comercio a nivel mundial que demanda un constante aumento de recursos humanos y naturales. Por lo tanto, el panorama en su mayoría se torna cada vez más complejo y estresante en términos de la eficiencia, cantidad y calidad del trabajo que realizamos como ciudadanos que pertenecen a una aldea global, ya no sólo a un país o un contexto local específico; y nos preguntamos entonces ¿qué tiene que ver la globalización con el bienestar social que se refleja en países desarrollados y en desarrollo? Es decir, ¿cómo afecta la globalización con la distribución justa de recursos naturales, materiales y tecnológicos en las sociedades?, ¿cuál es el objetivo de la existencia humana en relación a sí mismo y a la

sociedad de la que forma parte incuestionablemente y también en relación al mundo en el que vive? Esto en la relación del papel del ser humano con la distribución del bienestar social.

*De esta manera la ilustración no se debe establecer para promover el individualismo, la investigación científica, y la racionalidad, la cual, cuando es cultivada estrechamente, suprime la imaginación y el sentimiento [...]. Por lo tanto, las habilidades emocionales, corpóreas, espirituales y creativas pertenecen al proceso de la ilustración, que toma en cuenta no sólo el intelecto sino toda la vida humana (Uffe Jonas (Educación para el Estado, 1834 pp. 76).*

*La 'ilustración del siglo XXI', lema de la Sociedad Real Británica para el Fomento de las Artes, Manufacturas y Comercio (RSA)*

En las siguientes líneas explicaremos el concepto de 'ilustración del siglo XXI', que se refiere al nuevo lema de la RSA, el cual rinde tributo a los fundadores de esta Sociedad que le dieron vida desde hace doscientos cincuenta años. Y nuestro texto de apoyo es del académico y director ejecutivo de la RSA desde 2006, Matthew Taylor quien reflexiona sobre dicho concepto. En su ensayo *Ilustración del siglo XXI*, el político inglés explora las ideas clave de la Ilustración que identifica él como autonomía, universalismo y progreso, para que su interpretación sea repensada y sean colocadas sobre una perspectiva desarrollada en nuestra realidad presente.

En este sentido, Mathew Taylor puntualiza que en el corazón de la RSA la misión contemporánea y los debates públicos de las perspectivas del futuro de la raza humana giran en torno a la pregunta ¿podemos continuar como lo hemos hecho hasta ahora?, es decir, ¿resultan suficientemente útiles las ideas y valores que han transformado nuestro mundo en los últimos dos siglos para encontrar soluciones a los retos que enfrentamos ahora o necesitamos descubrir nuevas formas de pensar? De acuerdo con Taylor, lo que se basó en el ímpetu del pensamiento ilustrado fue el surgimiento de la ciencia y la tecnología, el crecimiento del mercado capitalista y la expansión tanto de la tolerancia social como de la libertad personal. Por tanto, ahora todo se determina por el efecto del fenómeno de la

ilustración desde entonces, empero con el paso del tiempo el término se ha desgastado y resulta necesario ahora replantearse el concepto.

Para tratar de dar respuestas a sus interrogantes, el académico inglés manifiesta que el enfoque de la RSA con su slogan la ‘Ilustración del siglo XXI’ es una forma de invitarnos a volver a los principios básicos de autonomía, universalismo y humanismo, para poder restaurar las dimensiones que se han perdido y ser capaces de vislumbrar nuevas maneras de cumplir estos ideales (Taylor, 2010: 6). El político inglés considera que esos principios son prácticamente las ideas centrales de la Ilustración, y lo que han dado forma a los valores modernos, a las normas y estilos de vida actuales, y además a través de ellos se ha despertado la consciencia colectiva de la gente moderna.

Inevitablemente, todo esto ha provocado una ‘brecha de aspiración social’<sup>62</sup>, la cual describe la distancia existente entre el tipo de futuro al cual la mayoría de la gente aspira en una sociedad razonablemente moderada y cohesionada -como a la que el Reino Unido aspira- y la trayectoria apoyada en los modos de pensamiento y comportamiento actuales. Para Taylor, esta brecha comprende tres dimensiones:

*[...] en la primera, los ciudadanos deben estar más comprometidos; en la segunda, los ciudadanos deben ser más autosuficientes e ingeniosos; y en la tercera, los ciudadanos necesitan ser más pro-sociales, es decir, es necesario reforzar nuestra capacidad para confiar, para ser solidario y para la cooperación (Taylor, 2010: 8).*

Enseguida, resulta necesario preguntarnos ¿de qué manera se debe manejar el riesgo para provocar un progreso donde sea evidente la inclusión, la solidaridad y el optimismo, al tiempo que la ciencia, la tecnología y el comercio se mueven tan rápido? De este cuestionamiento han surgido diferentes tendencias y una ellas es la de los ambientalistas, por ejemplo, quienes argumentan que enfrentamos una crisis global que requiere un modelo muy diferente de progreso.

62 Término que utilizó Matthew Taylor por primera vez en 2007.

El académico inglés expresa que los arquitectos de la Ilustración entendieron que era necesario ser capaz de ver el mundo y a nosotros mismos desde una perspectiva nueva para poder vivir diferente, siendo ante todo flexibles para poder prosperar en conjunto. Puntualiza Taylor que Anthony Giddens se encuentra entre quienes argumentan que “un componente clave de la consciencia moderna es el incremento de la reflexividad; es decir nuestra habilidad para reflexionar sobre nuestras propias vidas y procurar moldearla a nuestros fines elegidos (*Giddens* citado en Taylor, 2010: 14)”.

Mathew Taylor se basa en las tres ideas que respaldaron el proyecto de la Ilustración de acuerdo con Tzvetan Todorov en su libro “En Defensa de la Ilustración” (*In Defence of Enlightenment*), para explorar su certeza y posible valor en su aplicación hoy en día. Las tres ideas centrales del proyecto de la Ilustración, que menciona Todorov y que utiliza Taylor en su ensayo son: autonomía, universalismo y el propósito final humano de nuestros actos (Taylor, 2010: 6).

El político del partido laborista Matthew Taylor explica que en relación al principio de *autonomía*, el cual tiene que ver con que cada individuo deba ser capaz de tomar sus propias decisiones acerca de su propia vida, libre de la prepotente autoridad política y religiosa, él sugiere que: “necesitamos aspirar a una forma auto-consciente de autonomía, informada por una apreciación más profunda de los cimientos, las posibilidades y las debilidades de la naturaleza humana (Taylor, 2010: 6)”. Referente al principio del *universalismo*, que tiene en cuenta que todas las personas merecen dignidad y comparten los derechos fundamentales. Asimismo Taylor propone que pongamos más atención a nuestra capacidad de empatía, la cual además de ser vital para prosperar en un mundo interdependiente, también es la motivación para actuar en universalidad. En cuanto al *principio humanista* apunta que debemos organizar el mundo de acuerdo a lo que es mejor para los seres humanos. Taylor argumenta que “deberíamos preguntarnos más a menudo qué es progreso, y reconocer la naturaleza fundamentalmente ética de esta cuestión” (Taylor, 2010:6).

Con lo anterior, Taylor sostiene que nuestra capacidad para razonar se apoya en la emoción, por lo que la ‘Ilustración del siglo XXI’ implica la defensa de un modelo de autonomía auto-consciente socialmente integrado (Taylor, 2010: 12). En otras palabras, si

logramos entender que nuestro pensamiento consciente es sólo una parte de lo que impulsa nuestro comportamiento, podemos llegar a ser más capaces de ejercer el auto-control. Pues sostiene Matthew Taylor que gran parte de nuestra conducta, que incluye la interacción social, es el resultado de nuestro cerebro respondiendo automáticamente al mundo que nos rodea más que del resultado de la toma de decisiones consciente. Por tanto, destaca que la base de una autonomía auto-consciente yace en entender nuestras fragilidades cognitivas y reconocer los límites económicos y ambientales de las preferencias individuales, ya que esto puede ayudarnos a “distinguir nuestras necesidades de nuestros apetitos”; así como a desarrollar nuestro increíble potencial humano por encima de las comunes aspiraciones de auto-derrota.

En esta lógica, el autor puntualiza que la base emocional para el universalismo es la *empatía*, ya que considera que la capacidad empática es una competencia esencial para los ciudadanos del siglo XXI. Se ha predicho mucho acerca de la trayectoria del desarrollo humano, por ejemplo, se sostiene que una vez que hayamos cumplido nuestras necesidades materiales, nos movemos más allá de la seducción del consumismo individualista. Justo en este punto es que el autor remarca que las más altas etapas generalmente implican un nivel más profundo de la consciencia de sí mismo y la auto-expresión. De acuerdo con el político inglés, aquellos que logran alcanzar esos niveles de consciencia se distinguen por:

*[...]abrazar la realidad y los hechos, en lugar de negar la verdad; son espontáneos y se interesan en la resolución de problemas, y –más significativamente para esta parte de mi argumento- ellos se aceptan a sí mismos y a los otros y carecen de prejuicios (Taylor, 2010: 16).*

Así mismo, el autor sostiene que un mayor reconocimiento de la capacidad empática como un potencial esencial para los ciudadanos modernos también influiría a una escala social más amplia, por ejemplo, en el diseño de las instituciones tanto públicas, comerciales y cívicas, como en espacios públicos que incluiría sin duda el mundo en línea. De hecho, cree firmemente que el reconocimiento y respeto por las diferencias son la base para una sociedad perdurablemente coherente y un fuerte cimiento para el pensamiento innovador.

Y ha sido con el advenimiento de los derechos civiles modernos que hemos visto una revolución en actitudes sociales hacia la raza, el género y la sexualidad. La inmigración, la emigración, los viajes al extranjero, la cultura y la comunicación global todo nos proporciona razones y oportunidades para apreciar nuestras semejanzas y respetar nuestras diferencias. Por lo tanto, Matthew Taylor sugiere que la base para los acuerdos sociales debería ser aquello que aumenta la felicidad y el bienestar humanos y no lo que podría ser dictado por la tradición, las palabras de los dioses o el capricho de los reyes. En este contexto la ‘Ilustración del siglo XXI’, según él, demanda una reafirmación de la dimensión sustancial y ética del humanismo, esto se entiende mejor de la siguiente manera:

*La racionalidad puede decirnos la mejor forma para ir de A hacia Z aunque sin un profundo razonamiento no podemos decidir donde debe ir la Z. David Halpern reporta que los daneses son las personas más felices en el mundo no solo por sus circunstancias materiales sino porque ellos dicen que lo que más importa en la vida son las buenas relaciones (Taylor, 2010: 25).*

Lo anterior puede interpretarse en el hecho de que el marco ético de cada persona refleja su socialización y las normas culturales que le rodean, puesto que el pensamiento ético es inherente a la naturaleza humana. No obstante, sin importar cuán arraigadas estén las raíces de nuestros instintos éticos, éstos no se ajustan necesariamente a nuestra racionalidad. Y esto último es indispensable entenderlo.

Por otra parte, la ilustración tuvo también sus matices religiosos, y en la actualidad continua siendo así. Aunque ni la fe religiosa ni el racionalismo científico han declinado el uno respecto al otro. Esto se debe, de acuerdo con Matthew Taylor, en lo que el antropólogo Scott Atran ha expuesto como:

*[...] todos los seres humanos tienen creencias sagradas, las cuales están más allá de la racionalización [...] La diferencia entre los creyentes y los no creyentes no radica en la adherencia a lo sagrado, sino que los segundos tienden a reclamar que sus creencias tienen una base objetiva más fuerte (Atran citado en Taylor, 2010: 26).*

De esta manera, tomando en cuenta que las creencias éticas son parte de la naturaleza humana, entonces puntualiza Taylor que la lógica del progreso en sí misma depende de los valores éticos. Por tanto, concluye el autor que la base para el multiculturalismo que es producto de la globalización, así como para la resolución de conflictos que demanda el mismo fenómeno radica en “el discurso maduro, sustancial y ético”.

En otro sentido, Matthew Taylor está de acuerdo con la corriente llamada “nuevo humanismo”, que el historiador contemporáneo Jonathan Israel describe como “una revolución de la mente”, ya que representa los cambios en nuestras maneras de pensar desde el siglo XVIII, y que va más allá de las ideas. Esta ‘revolución de la mente’ indica que no sólo se transforma nuestra manera de pensar acerca de nosotros mismos sino también lo que pensamos del mundo en que vivimos, en términos de consciencia (Taylor, 2010: 27).

En este tenor, podemos darnos cuenta que en cada cambio de época convergen una serie de circunstancias alteradas de nuevas ideas y valores acompañadas de tecnologías transformadoras. Para Matthew Taylor esto significa que:

*Hoy en día nos confrontamos con el impacto humano de la globalización y de una forma u otra tenemos que reconciliar la aspiración humana y los límites de nuestro medio ambiente natural. El internet se ha sumado a la corta lista de la agricultura, la máquina de vapor y la electricidad como un poder tecnológico profundamente liberador y perjudicial. El escenario está listo para un cambio de consciencia a la par con el cambio de circunstancias y tecnologías (Taylor, 2010: 30).*

Esta nueva tendencia del humanismo critica la lógica detrás de las principales fuerzas de la modernidad (ciencia, mercado, burocracia) y al mismo tiempo sugiere que se tome en cuenta la poderosa experiencia de la consciencia con la más profunda sensibilidad hacia nuestra propia naturaleza. De tal manera que Taylor expresa que para lograrlo:

*[...] necesitaremos ver un discurso público más reflexivo; un reavivamiento de la esfera pública en la que podríamos debatir [dialogar] quiénes somos como seres sociales, cómo deberíamos conectarnos con otras personas y con el mundo natural, cómo deberíamos*

*adaptarnos e innovar a las nuevas demandas y qué es lo que realmente importa en la vida* (Taylor, 2010: 31).

Finalmente Taylor sostiene que es posible que encontremos soluciones a los nuevos retos que el mundo ahora enfrenta utilizando los mismos métodos que nos han llevado tan lejos. Sin embargo, las soluciones podrían ser más inteligentes y los resultados podrían ser mejores si pensamos de manera diferente. Por ejemplo, el crecimiento en el entrenamiento de *mindfulness* –consciencia plena– una forma no espiritual de la práctica meditativa, es particularmente interesante y expresa claramente lo siguiente:

*Después de un siglo de especialización cada vez mayor en el mundo académico, un enfoque en la motivación y el comportamiento humano está viendo emerger una nueva multidisciplinaridad abarcando disciplinas de investigación tan diversas como la neurociencia, la economía, la antropología y la sociología. Esto fortalece las posibilidades de desarrollar una comprensión más holística de la naturaleza humana, además de las estrategias para la capacidad de mejora* (Taylor, 2010: 32).

Como hemos podido darnos cuenta en este apartado y como ya lo hemos mencionado anteriormente, los movimientos de ilustración responden a una época de cambios que se viven y de alguna forma provocan el surgimiento de formas de pensar que si bien pueden no ser nuevas, sí se manifiestan en una renovación de ellas. Y adaptadas al contexto en cuestión se replantean los métodos vigentes para enfrentar los retos que presenta la realidad específica. Nuestra actualidad no es la excepción. Matthew Taylor plantea que la ‘brecha de aspiración social’ que se ha generado como resultado del mundo globalizado en que vivimos demanda que se ponga atención a los principios del pionero movimiento de la Ilustración, que con su adaptación a nuestro contexto se engloban en tres. Compartimos con el político inglés los fundamentos sobre los que subyace su planteamiento de la ‘ilustración del siglo XXI’, puesto que busca fomentar la autonomía consciente, el universalismo basado en la empatía y el humanismo que tenga como eje rector la ética, elementos que provoquen la reflexión del ser humano hacia su objetivo final que es despertar la consciencia de propia existencia en esta realidad.

*Con las eras venideras de la raza humana, [...] proveerán las condiciones para una ilustración profunda que se llevará a cabo tanto internamente como externamente.”(N. F. S. Grundtvig (Educación para el Estado, 1834).*

*La ‘ilustración para la vida del siglo XXI’, enfoque educativo de la Asociación para la Educación Mundial (AWE)*

En este segundo subcapítulo abordaremos el planteamiento sobre el cual trabaja la Asociación para la Educación Mundial y que identifica como ‘ilustración para la vida del siglo XXI’. Este tópico fue dilucidado en un seminario al que asistieron representantes de la AWE en Mitraniketan, Kerala, India, en el año 2012. Por tanto, el texto que tomamos como referencia es el “Diario de la Educación Mundial” (*Journal of World Education*), que corresponde al volumen 42.

A partir de una reunión realizada en 2010 en Copenhague, Dinamarca<sup>63</sup>, los integrantes de la Asociación convergieron en que el aspecto que los motivaba era la búsqueda de un enfoque renovado de su trabajo. Fue así entonces como surgió un pequeño grupo internacional para examinar el concepto de “educación mundial” y de esa forma, poder compartir sus enfoques pedagógicos. Sobre esa pauta se realizó el seminario en Febrero del 2012, en Kerala, India. Es necesario puntualizar que el vínculo entre Dinamarca y la India, surgió a principios del año 1956, en una reunión similar donde K. Viswanathan fue capaz de hacer converger la inspiración de la escuela Santiniketan de Rabindranath Tagore, con las ideas de Arthur Morgan bastante conocidas en el Antioch College (Ohio, Estados Unidos), indudablemente también con las ideas pedagógicas de N. F. S. Grundtvig y las escuelas populares danesas, además de la visión pacifista del gran Mahatma Gandhi.

Como resultado de todas esas reuniones coincidieron en que las ideas de carácter universal de los diferentes pensadores que los miembros de la asociación representan de

63 En el Colegio Internacional de la Gente (International People’s College –primera escuela popular de índole internacional fundada en Dinamarca) ubicado en Elsinore. Dinamarca ha sido, de acuerdo con Chris Spicer, el campo de lanzamiento de diversas ideas ambiciosas y globales. Incluyendo la primera Conferencia Internacional de la UNESCO sobre Educación para Adultos (ahora, CONFITEA) que tuvo lugar en 1949. Así como también, reuniones regulares de la AWE.

alguna manera, eventualmente forman los principios fundadores de la AWE. Se reconocen conceptos como vitalidad, despertar, vivir plenamente con la mente, el cuerpo y el espíritu, y el aprendizaje desde el corazón. Christopher Spicer señala que “aprendizaje para la vida” e “ilustración para la vida” son términos sobre los cuales el diálogo de la educación popular danesa está arraigado. Y aclara el autor estadounidense que la AWE pretendía proponer una nueva perspectiva, ya que sentían la necesidad de algo que no fuera solamente contemporáneo sino que simultáneamente respetara la sabiduría de las épocas antiguas y que ayudara principalmente a lidiar con las múltiples verdades, las diferencias culturales y el rápido cambio mundial (*Spicer*, citado en *Journal of World Education*, Vol. 42, 2012: 3). De acuerdo con Spicer encontraron una perspectiva que cubría esa necesidad en el trabajo de Ken Wilber y su “Teoría Integral” de finales del siglo XX<sup>64</sup>. Fue así como durante el seminario que duró cuatro días, un grupo de diez personas se enfocaron en poner en la mesa de diálogo diversos tópicos, todos relacionados al tema principal de la “ilustración para el siglo XXI”.

Christopher Spicer, propone que la educación para adultos sea vista desde los lentes de la Teoría Integral de Ken Wilber y se adapte su práctica a ella para poder lograr un ‘aprendizaje de la Ilustración’. Para Spicer la filosofía, la pedagogía y las estructuras del aprendizaje que son comunes en la red de los practicantes de la AWE resultan “antiguos y probados por el tiempo” (*Spicer*, citado en *Journal of World Education*, Vol. 42, 2012: 4). Debido a que la gran mayoría de la sociedad se encuentra ya familiarizada con la creciente complejidad y velocidad del cambio en este siglo que se hace evidente en el impacto de la tecnología de la comunicación e información, entre muchos otros aspectos; donde resulta imprescindible que las necesidades complejas requieran un nivel más alto de pensamiento y entendimiento. Tomando en cuenta eso, él argumenta que así fue cómo el grupo de la AWE recurrió a la Teoría Integral, una línea de investigación y entendimiento relativamente

64 Ken Wilber es un escritor estadounidense quien se graduó en bioquímica y cuenta con un doctorado (sin tesis) en bioquímica y biofísica. Se interesa por la filosofía, la psicología, las religiones comparadas, la historia, la ecología y el misticismo. A pesar de que es considerado como un escritor New Age, es un crítico severo de este movimiento. Practica distintas técnicas budistas de meditación, aunque no se reconoce así mismo como budista.

nueva dirigida por Ken Wilber, que cuenta con una comunidad de seguidores que va en aumento a nivel internacional.

Sin embargo antes de continuar, es necesario que aclaremos primeramente ¿qué es la *Teoría Integral*?, para poder entender su lazo de conexión con la educación para adultos y específicamente con la AWE nos apoyaremos en la explicación de Christopher Spicer sobre “La Teoría Integral y el Aprendizaje Ilustrado” (*Integral Theory and Enlightenment Learning*). De acuerdo con Spicer, esta teoría es un ambicioso intento de poner conjuntamente dentro de una especie de meta-marco el vasto conocimiento y experiencia del crecimiento y desarrollo humano. El objetivo general de la teoría es ‘mapear’ la complejidad de la experiencia humana y su evolución mediante etapas de niveles más elevados de crecimiento y desarrollo en relación a estados de consciencia más amplios. De esta manera, ese mapa que Ken Wilber diseñó describe este despliegue de crecimiento desde la vida individual así como también la colectiva a un nivel evolutivo humano.

Por lo tanto, el marco general de la Teoría Integral funciona bajo tres perspectivas principales que constituyen toda experiencia. Chris Spicer explica los cuatro cuadrantes que conforman la Teoría Integral como se observa a continuación:

*[...] lo que Wilber llama “Los Tres Grandes” (The Big Three) [...] [Lo forman] el “Yo” (I) uno mismo o la primera persona, la experiencia subjetiva, es nuestra consciencia interior, el interior del individuo [...] que no es posible ver físicamente: [como] nuestros pensamientos, emociones, identidades, espíritu de vida. El “Nosotros” (We) es la segunda persona [o plural] es el campo de las perspectivas intersubjetivas [...] que tampoco es posible ver y que se caracteriza por los valores y la moralidad cultural común de comunidad. Finalmente, el “Eso/Su” (It/ Its) es la perspectiva de la tercera persona o la experiencia objetiva - en nuestros cuerpos, en la naturaleza y el medio ambiente. Es donde encontramos los sistemas del mundo en que vivimos: comunidades ecológicas y naturales, así como instituciones humanas como la familia, el gobierno, los negocios, la religión, entre otras. [...] Estos “Tres Grandes” están trazados en un conjunto de cuatro cuadrantes: Superior Izquierdo (Upper Left/ UL), el interior individual; Superior Derecho (Upper Right/ UR), el exterior individual; Inferior Izquierdo (Lower Left/ LL), interior colectivo; y, por último Inferior Derecho (Lower Right/ LR), el exterior colectivo. Cada cuadrante es una pieza de cualquier*

*experiencia y así mismo co-crea con otras experiencias o fenómeno en conjunto como una interacción de partes (Spicer, citado en Journal of World Education, Vol. 42, 2012: 5).*

De forma muy breve Sean Esbjorn-Hargens<sup>65</sup> (2010) explica que “la teoría integral tiene como objetivo una comprensión más profunda de la realidad a través de las lentes interconectadas de los cuatro cuadrantes”:

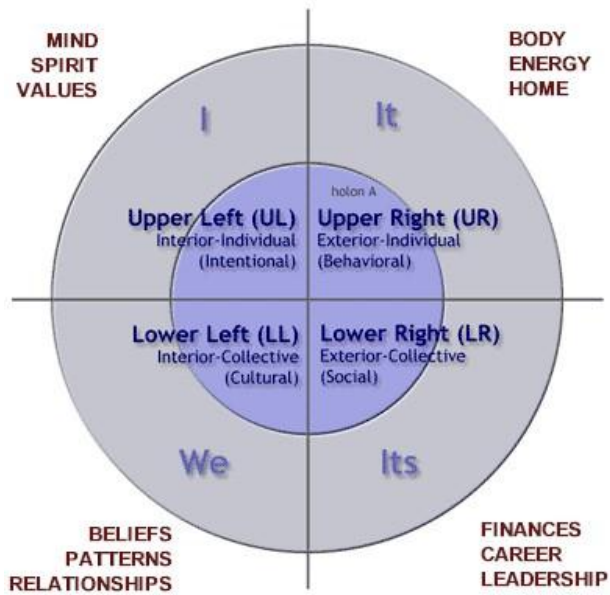


Figura. 1. Los tres grandes: el Yo, el Nosotros y el Eso de Ken Wilber

Fuente: (2010)

65 Teórico integral asociado con el enfoque integral de Ken Wilber. Es miembro fundador del Instituto Integral y profesor de Estudios Integrales en la Universidad John F. Kennedy. Ha hecho contribuciones sustanciales a la creación de campos como ecología integral, educación integral e investigación integral.

Para entender mejor la explicación de Chris Spicer respecto a esta teoría integral mostramos la traducción de la figura:

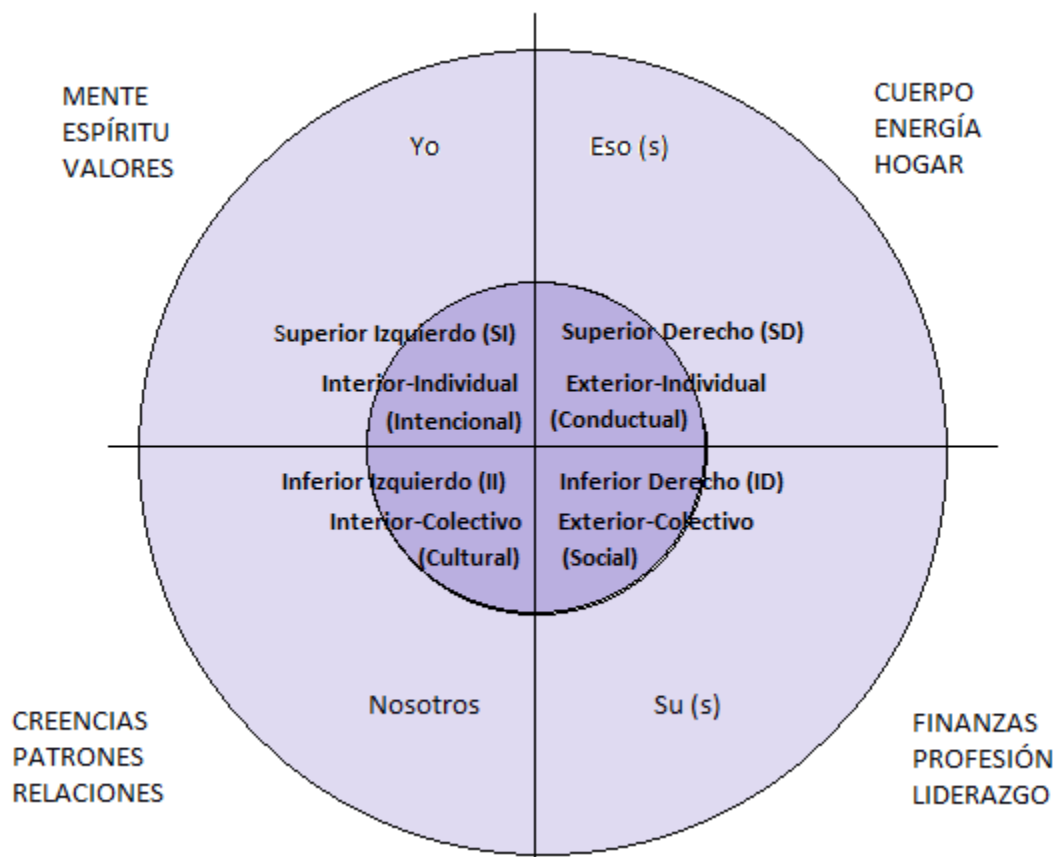


Figura 2. Los cuatro cuadrantes (Traducción Propia)

De esta manera, Chris Spicer señala que el mapa integral de Wilber llamado “AQAL”, “Todos los Cuadrantes, Todos Los Niveles” (*All Quadrants, All Levels*) está constituido por los cuatro cuadrantes que son el cimiento del “Sistema Operativo Integral” (*Integral Operating System*) que el académico estadounidense desarrolló.

Además de los cuadrantes, el mapa integral de Wilber llamado “AQAL”, se encuentran también las “líneas” de desarrollo (psicológico, espiritual, emocional, etc.),



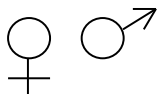
# AQAL

Todos los Cuadrantes

## Un mapa Integral

Niveles/ Etapas · Estados

Líneas · Tipos



## Tipos

Distinciones Válidas como masculino/ femenino, las 9 categorías de eneagramas, y los arquetipos y tipologías de Jung, entre otras.

Los tipos tienen interpretaciones cualitativamente diferentes, preferencias de cuadrante y líneas de énfasis a medida que se desarrollan.

Dinámica Espiral	3er. Nivel	Cosmocéntrico	Post-Post Convencional	Post-simbólico/ Inmediato
Armonizador Contemplativo Organismo holístico Armonía Global/ Renovación	2º Nivel	Transracional	Post-convencional	Inter-individual (Kegan)
Visión lógica-Integrativa Flujo Sistémico – Alineamiento con la Realidad Compleja	2º Nivel	Transracional	Post-convencional	Inter-individual (Kegan)
Personalista-Relativista Red Social - Potencial Humano	1er. Nivel	Mundo centrista	Post-convencional	Institucional
Multiplista-Individualista Empresa Estratégica- Óptimo Rendimiento	1er. Nivel	Mundo centrista/ Etnocentrista	Convencional	Mediado-por-Símbolos Institucional
Propósito- Absolutista Estabilidad de Estructura Autoritaria Interpersonal		1er. Nivel Racional	Etnocéntrica Convencional	Figurativa/ Mediada-por-Símbolos
Egocéntrico- Explotador Imperio-Poder	1er. Nivel	Egocéntrico	Verbal/ Figurativo	Imperial
Mágico- Animista Tribal-Seguridad	1er. Nivel	Egocéntrico	Verbal/ Figurativo	Imperial
Instintivo Bandas-de-Supervivencia	1er. Nivel	Pre-egotista	Pre-convencional	Pre-verbal Impulsivo

## Etapas de Desarrollo del Ego

## Altitud de Desarrollo

		Luz Clara <i>Supermente</i>	Ultravioleta <i>Supra mental</i>
	Ironista – Unificador	Violeta	<i>Metamente</i>
	Proceso de reglas de evolución intersistémico. Aperspectivista. Propio testigo. Capacidad de ser simultáneamente consciente de las identificaciones del ego a lo largo de la espiral sin identificarse con ellos exclusivamente. Poderosa acción/ no acción sin apego al resultado. Compasión por la evolución y la alegría y sufrimiento de la individualización y la existencia.	Índigo	<i>Mente Global</i>
(Kegan)	Mago - Construye Consciencia (5/6)		
Inter-Individual	Procesos profundos que gobiernan principios. Perspectiva de la quinta persona. Visión inter-histórica, global. Interacción de la consciencia, la acción, el pensamiento y el sentimiento y el cuerpo. Concentración en la concienciación y transformación consciente. Consciente de uno mismo como historiado, como una ficción, como creado continuamente.	Turquesa	<i>Tardía</i> <i>Visión-Lógica</i> <i>(Post-Paradigmático)</i>
	Estratega - Autónomo (5)		
Inter-Individual	Principios Superiores gobiernan el relativismo. Consciente de la interrelación del sistema, Interdependencia. Perspectiva de la cuarta persona expandida en el tiempo histórico. Experiencia de perdurar la esencia interior integrando múltiples sub-personalidades en la Propia identidad compleja coherente e historia propia. Consciente de su actual sí mismo como culminación del desarrollo previo		<i>Verde Azulado</i> <i>Media</i> <i>Visión-Lógica</i> <i>(Paradigmático)</i>
	Individualista – Pluralista (4/5)		
Insti-tucional	Relativismo radical gobierna el sistema de una sola vista. Perspectiva de la cuarta persona Consciente de perspectivas múltiples, sistema de competencia múltiples. Descubrimiento de la realidad subjetiva única. Experiencia única de varios “yo” en múltiples contextos.		<i>Verde Temprana</i> <i>Visión-Lógica</i> <i>(Meta-sistemático)</i>
	Cumplidor – de Consciencia (4)		
Insti-titucional	La eficacia del sistema rige la lógica artesanal. Operaciones formales. Perspectiva de la tercera persona expandida en un tiempo lineal. Concentrado en el método científico, objetivo, realidad medible, leyes, control, resultados, metas, planes. Sí mismo como sistema de creencias elegido por uno mismo, “ideología”.	Naranja	<i>Operacional</i> <i>Formal</i>
	Experto – Consciente de Sí Mismo (3/4)		
Insti-tucional	Lógica artesanal gobierna normas. Operaciones abstractas. Perspectiva de la tercera persona. Concentración en la eficiencia, experiencia artesanal. Hay un punto de vista correcto.	Naranja/ Ámbar	<i>Operacional</i> <i>Concreto</i>
Inter-Personal	Descubrimiento de la personalidad separada de la identificación de grupo pero embebido en la correcta vista dada por las autoridades artesanales.		
	Diplomático – Conformista (3)		
Inter-Personal	Las normas gobiernan las necesidades. Operaciones concretas. Comportamiento socialmente aceptable. El sí mismo valorado como pertenencia y adhesión a las normas, autoridad y aprobación del grupo.	Ámbar	<i>Operacional</i> <i>Concreto</i>
	Oportunista – Protector de sí mismo		
	Las necesidades gobiernan los impulsos. Egocéntrico. Se concentra en sus propias necesidades interés propio, protección personal. El poder da la razón.	Rojos	<i>Pre-operacional</i> <i>(Conceptual)</i>
	Impulsivo (2)		
Imperial	Impulsos gobiernan reflejos, evitan dolor y peligro, buscan placer, seguridad y liberación.	Magenta	<i>Pre-operacional</i> <i>Simbólico</i>
Impulsivo	* Los números refieren a la escala de Loevinger/ Cook-Greuter y correlacionan a varios otros desarrollistas incluyendo a Kohlberg y Kegan.	Infrarrojo	<i>Sensomotor</i> <i>Cognitivo</i>

# INDIVIDUAL

	YO	ESO	
	Uno mismo + Consciencia	Cerebro + Organismo	
	intencional	conductual	
	subjetivo	ciencia objetiva	
	contemplativo	empirismo	
I	3-2-1 trabajo de Sombra	conductismo	E
N	psicología	física, biología, neurología	X
T	espiritualidad	estadísticas, metas	T
E	propósito, valores, llamado	"los hechos"	E
I			R
O	NOSOSTROS	SUS	I
R	Cultura + Cosmovisión	Sistemas sociales	O
	significado + arte + música	economía + medio ambiente	R
	moralidad + valores	inter-objetivo	
	inter-subjetivo	sistemas + teorías del caos	
	cultura corporativa	Marx, Capra, Maturana	
	valores políticos	ecología profunda – red de la vida	
	valores de la comunidad	mercadeo + contribución	

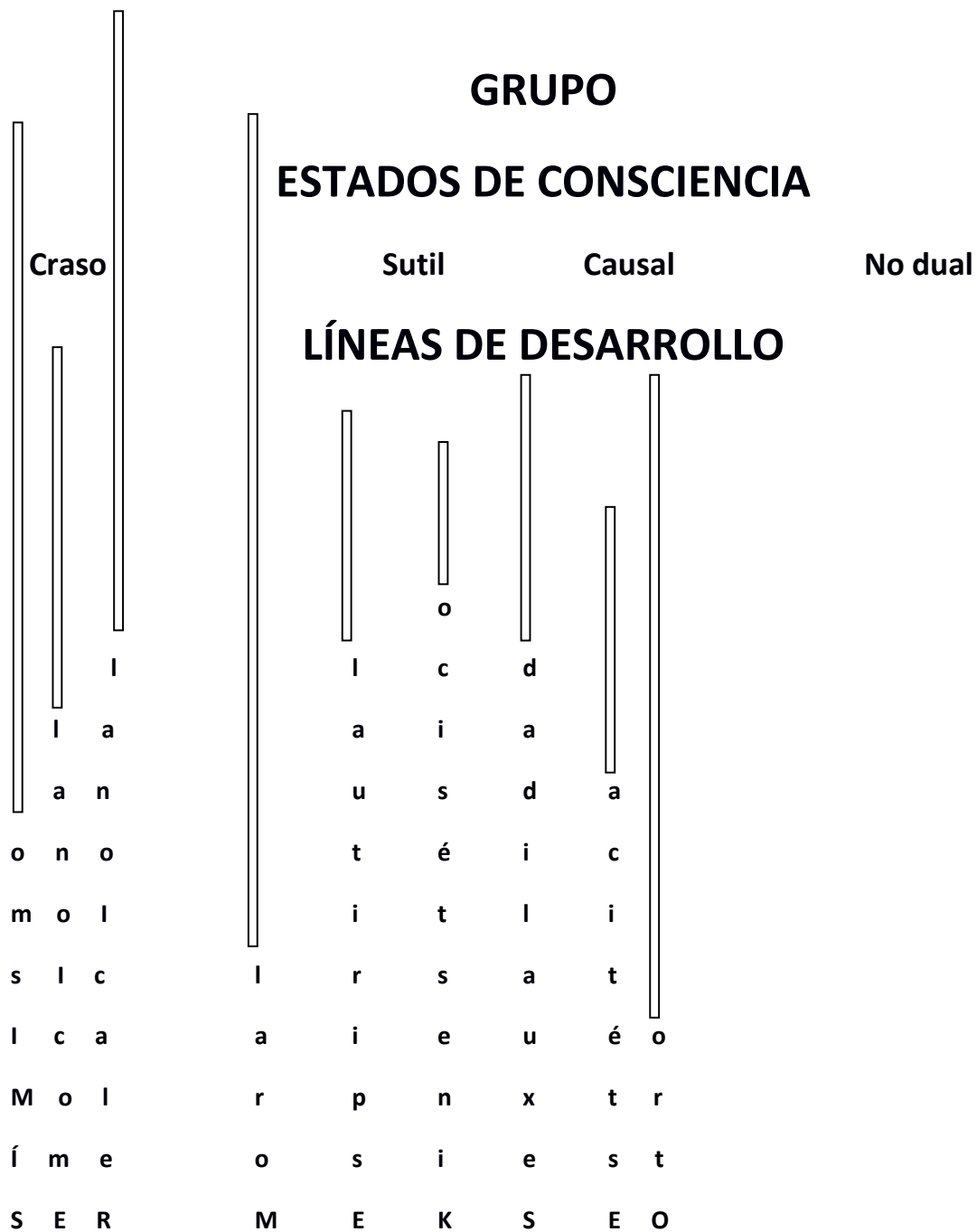


Figura 4. Mapa Integral AQAL de Ken Wilber, 2014.

Fuente: <http://www.integraleuropeanconference.com>, 2014. (Traducción propia)

Continuando con la explicación del mapa integral, Spicer señala que el marco del desarrollo integral se conoce usualmente como la “Dinámica Espiral” (*Spiral Dynamics*) el cual es un sistema de “dos niveles” que se distinguen por colores. El primer nivel se puede entender como las diferentes etapas por las cuales ha evolucionado el ser humano a través de la historia. El segundo nivel, se refiere a la “actitud evolutiva” (*Developmental Attitude*) y comprende el desarrollo de las habilidades a un nivel superior -la autodirección, el pensamiento crítico y las habilidades relacionales - en un tipo de ‘crecimiento vertical’; y, éste se complementa con el ‘desarrollo horizontal’ descrito en el mapa integral como “estados de consciencia” (*States of Consciousness*) en conjunto con las líneas de desarrollo identificadas como formas siempre cambiantes de estar en el mundo (*Spicer*, citado en *Journal of World Education*, Vol. 42, 2012: 6).

Después de esta breve explicación –la cual es muy superficial, puesto que la Teoría Integral es bastante extensa y profundiza mucho más de lo que hemos explicado aquí- que resulta un tanto compleja y científica en relación a nuestro tema de la ilustración para la vida en este siglo XXI, nos preguntamos entonces, ¿qué tiene que ver el mapa integral “AQAL” con la labor de la AWE? Para lo cual, Spicer concluye con el siguiente argumento:

*Entender el aprendizaje desde este marco [integral] fortifica la experiencia del educador de la AWE en el cual el alma y el espíritu están en necesidad de una mayor atención en el mundo de hoy [...] La aplicación de este marco integral daría como resultado el crecimiento de la persona en todos sus aspectos mediante [...] el fomento de la interacción entre el individuo y el colectivo; la exploración de las conexiones entre nuestros interiores y exteriores; teniendo e incrementando múltiples perspectivas en nuestras experiencias y percepciones; y finalmente, siendo plenamente humanos, es decir, siendo una persona en todo su conjunto, tanto el aprendizaje como en la práctica (Spicer, citado en *Journal of World Education*, Vol. 42, 2012: 7).*

Enseguida abordamos la reflexión que realizó Guido-Henri De Couvreur sobre los “Valores Universales como una Base para la Ilustración” (*Universal Values as a Foundation for Elightenment*), sobre el mismo tenor de la perspectiva integral de Wilber. De Couvreur

sostiene que lo que es visto como conocimiento está culturalmente determinado, aunque hay valores comunes que pueden encontrarse entre las diferentes y evolucionadas categorías de gente en todas las culturas. Por lo tanto, él cree que se hace necesario un cambio de paradigma, es decir, avanzar más allá del dogmatismo predominante. Así, los valores universales que identifica el académico danés son: “ilustración, religión real, y amor, como una actitud recíproca alimentada por el respeto y el afecto (*De Couvreur*, citado en *Journal of World Education*, Vol. 42, 2012: 11)”.

El seminario, pareció haber sido un escenario donde se dieron a conocer las tendencias contemporáneas de la educación para adultos desde un enfoque de la Teoría Integral de Ken Wilber, que plantearon tanto el estadounidense Christopher Spicer y el danés Guido-Henri de Couvreur. No obstante, el seminario fue también un foro para exponer la perspectiva de la Ilustración y la Educación no formal, principalmente de pensadores alejados de nuestro presente que sin duda alguna vale la pena retomar porque consideramos importante puntualizar las semejanzas que encontramos en ellas con las de la ilustración popular de Grundtvig. Tal es el caso del tema que expuso el Dr. Sujit Kumar Paul acerca de la “Filosofía de la Ilustración y la Educación de Tagore” (*Tagore’s Philosophy of Enlightenment and Education*).

El Dr. Kumar, menciona que el concepto de educación de acuerdo con el gran poeta y filósofo Tagore trataba del crecimiento y desarrollo integral del individuo en armonía con lo universal, es decir, con el Ser Supremo quien tenía en sí mismo niveles o planos de consciencia y experiencia que correspondían con el ser físico, la vida, la mente y el alma del hombre (*Kumar Paul*, citado en *Journal of World Education*, Vol. 42, 2012:15). Sujit puntualiza que Tagore creó una institución única cuyo objetivo era conectar a los corazones entre sí; ya fuera entre el maestro y el alumno, o entre los mismos alumnos. Iniciando su propio movimiento de auto-suficiencia a través de su escuela Visva-Bharati. Así, Sujit declara que han sido el entendimiento de la naturaleza y la difusión del conocimiento los elementos que controlan el cuerpo, la mente y el alma de los seres humanos lo que ha hecho a Visva-Bharati una villa global única. Esta institución fue fundada por Tagore con el lema: “Donde el mundo hace su hogar en un solo nido” (*Tagore*, citado en Kumar Paul en *Journal of World Education*, Vol. 42, 2012: 15). De acuerdo con el Dr. Sujit, los ideales a los que

ha aspirado esta escuela desde su inicio han sido establecerse como un vínculo con el mundo, así como lograr la actividad completa en la educación, lo que significaba hacer el intento de relacionar la educación a la vida en todos sus aspectos.

Sujit sostiene que Tagore estaba convencido de que la educación no podía ser impartida de manera fructífera y significativa a menos de que los maestros estuvieran cerca de los estudiantes y por tanto se desarrollara el ‘modelo de la ermita de la educación’. En este sistema los maestros y los pupilos vivían juntos y la educación era impartida en la libertad de la naturaleza sin la competencia malsana y los exámenes de rutina. Y donde era obligatorio para los maestros y estudiantes de la escuela visitar las aldeas vecinas para sondear y entender los problemas de las mismas. Sujit puntualiza que Tagore explicaba la importancia de Visva-Bharati así:

*Si las escuelas en un sentido verdadero son establecidas en la India, entonces sus ciencias de economía, agricultura, higiene y de hecho todas sus ciencias operativas, deberían ser extendidas a todas las zonas rurales de los alrededores, centrándose alrededor de la institución original. Esta institución entonces ocupará el lugar central del estilo de vida de la India. Esta institución se encargará de la labranza del mejor modo, de cuidar del ganado y el tejido de la manera ideal, y adoptar medios de cooperación para alcanzar una auto-suficiencia financiera. Tendrán que asociarse con los residentes vecinos íntimamente* (Kumar Paul, citado en Journal of World Education, Vol. 42, 2012: 15).

El Dr. Sujit Kumar remarca que el objetivo de la educación para Tagore era que el hombre se realizara como el ‘hombre completo’, y eventualmente como ‘hombre universal’ en el propio ser, debido a que estaba insatisfecho con el método de educación popular, pues lo consideraba inútil para propósitos prácticos que le impedían educar propiamente al hombre para que alcanzara a convertirse en ser un ‘hombre universal’.

De acuerdo con Kumar, la filosofía de Tagore enfatizaba que el hombre era esencialmente un ser social, político y espiritual, demandaba una educación que cubriera todos esos aspectos. Por lo tanto, su ideal de educación era apoyar su desarrollo hacia ser un miembro útil de la sociedad, y un buen ciudadano del país. Señala Kumar que el elemento básico de su sistema de educación era desplegar las facultades de la mente en un

ambiente de libertad, tomando en cuenta la atmósfera de los alrededores necesaria para una educación adecuada (*Kumar Paul*, citado en *Journal of World Education*, Vol. 42, 2012:15) Tagore es reconocido como el pionero del movimiento de la educación no formal en la India, tanto en concepto como en acción.

De acuerdo con Sujit, el poeta hindú sostenía que la educación que los estudiantes requerían no se adquiría solamente de los libros, ya que eso no podía ayudarles en su vida social. Más bien era el entrar en contacto con las personas y la naturaleza viviente, lo que hacía que recibieran la mejor educación: “Donde la mente es desarrollada, debería haber espacio abierto a su alrededor. En la naturaleza la mente de uno puede recibir ese aire abierto diversa y hermosamente (*Tagore*, citado en *Kumar Paul* en *Journal of World Education*, 2012:15)”. Para Tagore, según Kumar todos los maestros y alumnos debían vivir en estrecho contacto de modo que pudieran estar vinculados por una mutua relación de amor y entendimiento. La filosofía y los principios en educación del poeta hindú no eran en absoluto académicos, según Sujit, su filosofía era la de un artista y un genio poeta.

En resumen, Sujit Kumar señala que el sistema de educación de Tagore no era impartir información encapsulada a los estudiantes, sino nutrir favorablemente su libertad natural y el amor por la auto-expresión. Promovía la conciencia de su herencia cultural a los estudiantes y los orientaba específicamente a aprender y a trabajar con placer en asociación estrecha e íntima con la naturaleza que los rodeaba, con el hombre y la sociedad. Sujit Kumar, subraya que Tagore pensaba que “la educación debe ser parte de la vida diaria, y debe ser llevada a cabo en la misma melodía con el ritmo de la vida, y sobre todo, la escuela debe promover la felicidad en la mente de los pupilos (*Tagore*, citado en *Kumar Paul* en *Journal of World Education*, 2012:16)”. De esta manera, argumenta Kumar que el objetivo de la educación era asegurar el desarrollo de la energía que estaba latente en los estudiantes, por lo que Tagore se dedicó a fomentar la auto-confianza entre los aldeanos. Así como Tagore creía importante que además, de progresar en las habilidades en la agricultura y otras vocaciones, era necesario destacar también el papel del arte y la música para llevar a cabo tal aventura. El poeta creía firmemente que el desarrollo rural –que vislumbraba a nivel nacional– dependía primordialmente de la difusión de la educación en las aldeas.

Por otro lado, Ananta Kumar Giri en la presentación de su tema titulado “Redes de Ágape y Creatividad: Aprendizaje más allá de las Fronteras y el Llamado a Realizaciones Planetarias” (*Networks of Agape and Creativity: Learning Across Borders and the Calling of Planetary Realizations*) argumenta que las ideas europeas de la Ilustración han influenciado las concepciones modernas de la autoformación. Por ejemplo: el *Bildung*<sup>67</sup> y los diferentes modelos de educación en el mundo moderno. De acuerdo con Kumar Giri “el temprano modelo europeo de Ilustración [de] N. F. S. Grundtvig y Kristen Kold trajeron la visión y práctica de la Ilustración popular [...] resuena también con el discurso de la Ilustración ‘vernácula’ sugerida por Foucault (Kumar Giri en *Journal of World Education*, 2012: 18)”.

En la actualidad se habla cada vez más sobre la tendencia de la internacionalización de la educación, y como respuesta a este fenómeno surgen movimientos específicos como las redes de ágape y las define Giri así: “los hilos que nos conectan y entretajan (Kumar Giri, citado en *Journal of World Education*, Vol. 42, 2012: 16)”. En opinión de Giri esto ha provocado movimientos donde los maestros y estudiantes operan más allá de las fronteras, y un ejemplo de ello es la red de ágape que a través de la participación consciente de sus participantes ayudan a cultivarlas.

Por esa razón, Kumar Giri sostiene que, a través del aprendizaje más allá de las fronteras y la educación internacional creativa ahora se puede llevar a cabo la ilustración popular a un nivel mundial. Para el académico hindú esto requiere de mayor trabajo y amor al aprendizaje mediante diálogos inter y trans-culturales, así como de conversaciones globales. Para lograrlo se debe considerar a la ilustración tanto racional y espiritual, como individual y colectiva, teniendo en cuenta a filósofos racionalistas tales como Kant, aunque también a Buddha, Espinoza, Grundtvig y Erasmus, por ejemplo. Esto nos ayudaría, de acuerdo con Kumar Giri, en la creación de nuevas realizaciones creativas, y más importante aún en la unión de almas como él mismo lo describe:

67 Se refiere a la tradición alemana de cultivarse a sí mismo, en donde la filosofía y la educación están vinculadas de tal manera, que indica un proceso de la madurez cultural y personal. Esta madurez se describe como una armonización entre la mente del individuo y el corazón. En la unificación de la individualidad e identidad dentro de la sociedad en general, como se demuestra con la tradición literaria del Bildungsroman. Por tanto, la educación implica la formación del ser humano con respecto a su propia humanidad, así como sus habilidades intelectuales innatas.

*Tal educación no sólo apunta a la creación de la ciudadanía global en un sentido convencional; más bien interroga la comprensión disponible tanto de la globalidad como de la ciudadanía. El aprendizaje a través de las fronteras no es sólo una extensión de nuestra identidad como ciudadanos de un estado-nación; más bien es un despliegue de nuestra visión y práctica como estudiantes de la vida. Contribuye a las realizaciones a lo largo del planeta [...]” (Kumar Giri, citado en Journal of World Education, Vol. 42, 2012: 18).*

Después de haber revisado los diferentes planteamientos y sugerencias de Spicer, De Couvreur, Sujit Kumar y Kumar Giri, consideramos necesario exponer ahora la síntesis de los temas a partir del diálogo entre los integrantes y participantes del seminario realizado por las danesas Mette Hoejland y Rikke Schultz bajo el título “Ilustración de la vida en el siglo XXI” (*Enlightenment of life in the 21st. century*), que sustenta este apartado. Se trata de un compendio acerca de los temas dialogados y las proposiciones que surgieron en conjunto de los miembros y participantes de la AWE del seminario en Mitraniketan.

La recapitulación que realizaron Hoejland y Schultz comprende tres aspectos esenciales: el ideal educativo de ilustración de la vida; la teoría integral como una fuente de inspiración; y, por último, reflexionan sobre tres cuestionamientos ¿qué es la ilustración para el siglo XXI?, ¿cuáles son las oportunidades educativas que nos ayudan a descubrir y nutrir la ilustración? y, ¿qué es la enseñanza ilustrada y qué es un maestro ilustrado?

Inicialmente, Hoejland y Schultz señalan que el ideal educativo de ilustración de la vida tiene sus cimientos en la noción de las competencias de la vida – se refieren a lo que Grundtvig llamaba *Requerimientos para la Vida*, los cuales se desarrollaron en el capítulo segundo. De acuerdo con las danesas, la percepción educativa de Grundtvig es sobre el conocimiento acerca de los derechos y deberes, así como de las habilidades que se necesitaban para tomar decisiones en nuestra propia vida y para participar en el desarrollo de la sociedad, - ya que Grundtvig consideraba a la educación tradicional como algo que te quitaba de tu lugar natural en la sociedad (Hoejland y Schultz, citadas en Journal of World Education, Vol. 42, 2012: 21).

Por otro lado, toman a la Teoría Integral como fuente de inspiración porque fue la razón que los reunió en Mitraniketan. Y particularmente, les causaba curiosidad el saber

cómo el modelo integral, del profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Aarhus, Jan Tønnesvang, desarrollado a partir del modelo de los cuadrantes de Wilber podría sumar y ampliar su entendimiento a los conceptos de la ilustración de la vida y las competencias de la vida.

Continuando con la primera pregunta como parte de su compendio del seminario ¿qué es la ilustración para el siglo XXI?, Hoejland y Schultz exponen que la posición de los miembros de la AWE confluye en que se trata de que el ser humano se convierta en una persona integral que pueda satisfacer las necesidades de la vida diaria en la realidad presente que se caracteriza por ser global. Se debe tomar en cuenta que esto se logró porque su base eran los valores universales, los que permiten desarrollar una visión del mundo del aprendizaje desde múltiples perspectivas. Al mismo tiempo, mencionan que la experimentación y comprensión de la conexión entre lo individual y lo colectivo, y entre el cuerpo y el espíritu es el objetivo primordial. Por tanto el concepto de la Ilustración para la vida significa que mediante el fruto del aprendizaje permanente y de nuestro ideal acerca de un ser competente será posible alcanzar los niveles que nos proporcionen la libertad y el conocimiento adecuadas para nuestras condiciones de vida actuales en las áreas tanto mentales como emocionales para convertirse en un ser humano integral (Hoejland y Schultz, citadas en *Journal of World Education*, Vol. 42, 2012: 22).

Respecto a la segunda interrogante sobre ¿cuáles son las oportunidades educativas que nos ayudan a descubrir y nutrir la ilustración? Las autoras danesas señalan que los miembros de la AWE coincidieron en que tenía que ver con dos cuestiones principales: la enseñanza desde el corazón y la ciudadanía activa. La primera se refiere a que la educación reconozca constantemente la relación entre lo que aprendemos, nuestras emociones, acciones y estado mental (cuerpo, mente, espíritu). El segundo sostiene que la educación desde el corazón activa lo que nos hace sacrificar nuestros propios intereses para beneficiar a nuestra comunidad y sociedad (Hoejland y Schultz, citadas en *Journal of World Education*, 2012: 24).

En la tercera interpelación ¿qué es la enseñanza ilustrada y qué es un maestro ilustrado? Mette Hoejland y Rikke Schultz puntualizan que de acuerdo a la información y diálogos abordados en el seminario, la enseñanza ilustrada es compartir desde el corazón.

Particularmente, ellas analizan el concepto y sostienen que es posible hablar de una metodología de la vida ilustrada que se basa en cuatro cuestiones: **¿quién soy?, ¿qué debo aprender?, ¿qué puedo ser?, y ¿cómo pertenezco?** Por lo tanto, la enseñanza ilustrada de la vida conecta las emociones, el conocimiento las acciones y el estado mental (sabiduría del corazón); que se enfoca en el querer ser, ser capaz de y de tener el valor de seguir a nuestro corazón (Hoejland y Schultz, citadas en *Journal of World Education*, Vol. 42, 2012:24). Las autoras, de acuerdo con Martineau y Reams (2011), refieren que lo que hace a un maestro ilustrado es “la voluntad de crecer en la voluntad de lo que somos y nutrir la misma plenitud en nuestros estudiantes” (Martineau y Reams citadas en Hoejland y Schultz, *Journal of World Education*, Vol. 42, 2012: 24). Asimismo, consideran necesario compartir de corazón, tomar el papel de ciudadano y co-aprender, apoyar un ambiente de aprendizaje completo que incluya el desarrollo del cuerpo, la mente y el espíritu. Es importante también, sostienen ellas, que se fomente el diálogo y las interacciones entre maestros y estudiantes para que los estudiantes descubran que el aprendizaje va más allá de los temas, y lo que destacan con mayor ímpetu es que se logre identificar dónde se encuentran los estudiantes en su propio desarrollo individual (Hoejland y Schultz, *Journal of World Education*, Vol. 42, 2012: 24).

En resumen, de acuerdo con las autoras, la ilustración para el siglo XXI se da cuando las historias y experiencias del pasado se convierten en directrices para que la juventud tome responsabilidad por el futuro. Se trata del diálogo acerca de cómo combinar lo secular con lo espiritual. Un diálogo también, acerca de cómo servir en un contexto moderno para que provoque a tomar el valor de atreverse a pensar diferente (“out of the box”) y se pueda lograr seguir al corazón.

Por tanto, si la ilustración de la vida es una especie de manifestación de las competencias para la vida, Mette Hoejland y Rikke Schultz, comparten cinco sugerencias de cómo debería ser el proyecto de aprendizaje permanente del ser humano a partir de algunas pautas como agregado al contenido a lo que en la AWE han elegido llamar “Educación Mundial” (*World Education*).

En primera instancia argumentan que para conectar la consciencia individual (interior) con los valores universales<sup>68</sup> en nuestras vidas podemos tener como referencia el mapa integral *AQAL* de Ken Wilber. De acuerdo con la teoría integral todos los seres están conectados tanto a un crecimiento evolutivo humano como a un nivel de desarrollo individual. Subsecuentemente, las académicas danesas encontraron líneas de conexión entre la consciencia de uno mismo con los valores que se extraen de los fenómenos universales, así como de las propias prioridades en la vida (Hoejland y Schultz, *Journal of World Education*, Vol. 42, 2012: 22). La ilustración de la vida, sostienen ellas, es vernos a nosotros mismos a través de los ojos de los otros –gente, culturas o perspectivas– porque sólo de esa manera podremos encontrar nuestros propios puntos ciegos. Por lo tanto, el reto pedagógico entonces, es crear un ambiente de aprendizaje donde podamos obtener la oportunidad de reflejarnos a nosotros mismos en los otros. Se trata de una especie de ‘trabajo de identidad’ que nos permita reflejarnos a nosotros mismos en la historia, los mitos, las historias religiosas, así como en culturas, ideas y pensamientos creativos de otras personas. Porque es a través de este proceso que es posible aprender acerca del papel de la comunidad (Hoejland y Schultz, *Journal of World Education*, Vol. 42, 2012: 23).

Finalmente, las autoras puntualizan que la ‘ilustración de la vida’ tiene como objetivo desarrollar las competencias para la vida. Y sugieren que se tome en cuenta el modelo de Jan Tønnesvang, el cual explica que “las competencias para la vida como un ideal de educación que resulta intencional, está vinculado a una auto-determinación que está calificada como un concepto de competencia que resulta funcional (Hoejland y Schultz, *Journal of World Education*, Vol. 42, 2012: 23)”. Por lo tanto, las maestras danesas proponen que como educadores para obtener éxito educando con el enfoque de la ‘ilustración para la vida’ es necesario que se esté listo para encontrarse con los estudiantes

68 De acuerdo con las autoras danesas, los valores universales son la continuidad de los valores conectados a los fenómenos universales (naturaleza, sabiduría, espíritu, creatividad, pertenencia, servicio y sacrificio) dados por los seres humanos a través de todos los tiempos. Así, son las condiciones de vida, religión y puntos de vista sobre la naturaleza humana lo que determina que valores culturales se le dan a estos fenómenos. Sin olvidar que en cada individuo, escuela, movimiento religioso, tipo de organización y sociedad, grandes o pequeños, los valores se encuentran en constante negociación.

en el punto donde éstos se encuentran –identificar en qué etapa de desarrollo individual se encuentran- para que en conjunto logren encontrar respuestas que nutran su avance hacia una auto-determinación competente. Añaden que se pueden resultar útiles los enunciados clave del modelo de Tønnesvang el cual clama lo siguiente:

¡Muéstrame quién soy!

¡Muéstrame qué aprender!

¡Muéstrame en quién me puedo convertir/ Ser!

¡Muéstrame cómo pertenezco! (Hoejland y Schultz, Journal of World Education, 2012: 23)

Sólo de esta manera, ellas argumentan que un ser humano competente para la vida logra ser una persona genuina y al mismo tiempo, una genuina parte de la comunidad. En otras palabras, el ser humano competente para la vida es aquel que tiene conocimiento de su futuro tanto personal como colectivo.

*Los cuatro pilares de la educación sobre el tema la “Educación para el siglo XXI” de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)*

Nuestro último enfoque educativo data de finales del siglo xx, y es la perspectiva educativa formal sobre el aprendizaje permanente o como la identifica la UNESCO, ‘educación a lo largo de la vida’ que son “los cuatro pilares de la educación”. Resultando en más similitudes que diferencias en relación a las dos propuestas educativas previas –RSA y AWE- respecto al enfoque educativo para la ‘ilustración del siglo XXI’, Jacques Delors explica a los cuatro pilares, o las cuatro competencias, como el tesoro de la educación misma.

Fue en la década de 1990 cuando la UNESCO preveía ya que en el siglo XXI existirían recursos sin precedentes en el tráfico y almacenamiento de la información que se reflejarían en los complejos sistemas tecnológicos de la comunicación. Cuyo efecto sobre el campo académico resultaría en que “la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro (Delors,

1996: 95)”. Sin embargo, el riesgo inminente era la urgencia de encontrar y definir la dirección adecuada para que no se cayera en el uso de corrientes de información de cognición efímera que -como evidentemente sucede actualmente- invadirían cada vez más los espacios digitales tanto públicos como privados y se lograra mantener en el camino dirigido hacia el desarrollo individual y colectivo.

Reconocía el autor francés que ya no era suficiente que cada individuo acumulara desde el inicio de su vida un bagaje de conocimientos a los que podría recurrir más adelante ilimitadamente. El panorama estaba cambiando y en su lugar se hacía necesario adaptarse a las condiciones de aprovechar y utilizar a lo largo de la vida cada una de las oportunidades que se presentaran para actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y desarrollar la habilidad de adecuarse a un mundo en constante cambio.

De esta manera, para lograrlo era necesaria una reestructuración de la educación, de acuerdo con Delors, debían cimentarse sobre cuatro aprendizajes fundamentales que resultarían fructíferos a lo largo de la vida de cada persona. Se trata de ‘los cuatro pilares del conocimiento’:

**Aprender a conocer**, es decir, *adquirir los instrumentos de la comprensión*; **aprender a hacer**, *para poder influir sobre el propio entorno*; **aprender a vivir juntos**, *para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas*; por último, **aprender a ser**, *un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores* (Delors, 1994: 95-96).

Enfatizaba Jacques Delors que la organización estimaba que en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de los “cuatro pilares del conocimiento” debían ser aplicados con el objetivo de que la educación equivaliera a fomentar en el ser humano su calidad de persona y su papel como miembro de la sociedad en un contexto global a lo largo de su vida tanto en el aspecto cognoscitivo como en el práctico.

Por tanto, para hacer frente a los retos que representaría el siglo XXI sería necesario renovar el concepto de la educación. Delors sostenía que el objetivo era conducir a cada persona a descubrir, despertar e incrementar su capacidad creativa de manera que cada individuo pudiera “actualizar” su tesoro escondido. Para lograrlo resultaría necesario ir más allá de la percepción “puramente instrumental de la educación [...] vía obligada para

obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines económicos), para considerar su función en toda su plenitud, [...] la realización de la persona [...] *aprender a ser* (Delors, 1996: 96)”.

Es necesario ahondar un poco más sobre las cuatro competencias para tener una idea más precisa, tanto de su significado como de su práctica en los procesos de enseñanza actuales.

La primera competencia *aprender a conocer*, supone “aprender a aprender” ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento mediante la adquisición de conocimientos académicos que se caracterizan por estar clasificados y en un código específico, los cuales de acuerdo con el autor francés, se pueden considerar como ‘el medio y la finalidad de la vida humana’. Para Delors, aprender a conocer encuentra su motivación en el placer de conocer, comprender y descubrir. Mientras el incremento del saber permite comprender mejor las múltiples facetas de nuestro entorno, como resultado Delors sostiene que las ventajas en los estudiantes se reflejarían en su obtención de una independencia de criterio. Por otro lado, considera importante también la formación cultural, pues ésta proveería a los pupilos de:

*Apertura a otros campos del saber, lo que contribuye a fecundas sinergia[s] entre disciplinas diversas. En el ámbito de la investigación, en particular, el progreso de los conocimientos se produce a veces en el punto en el que confluyen disciplinas diversas* (Delors, 1996: 98).

Esto significa que a finales del siglo XX se estaba hablando de que el campo del conocimiento no era ya cerrado a otros saberes, es decir, se empezaba a identificar de manera ‘oficial’ una necesaria multidisciplinaridad en el área académica. Esto significaba que la educación ya no sólo se constreñía al aspecto intelectual, sino que ampliaba sus horizontes hacia fomentar una cultura general en el estudiante.

Para Delors, la segunda competencia *aprender a hacer* está, principalmente, sujeta a la formación profesional que conduciría eventualmente al futuro mercado de trabajo. Y puntualizaba en relación a las economías tanto desarrolladas como en desarrollo, lo siguiente:

*[...] el futuro de esas economías [desarrolladas] está supeditado a su capacidad de transformar el progreso de los conocimientos e innovaciones en [generador] de nuevos empleos y empresas [En contraste], en las economías en desarrollo [donde] no existe ninguna función referencial laboral; los conocimientos técnicos suelen ser de tipo tradicional. Además, la función del aprendizaje no se limita al trabajo, sino que debe satisfacer el objetivo más amplio de una participación y de desarrollo dentro de los sectores estructurados o no estructurados de la economía [debido a que] se trata de adquirir una calificación social y una formación profesional (Delors, 1996: 99-100).*

Aparentemente, la formación profesional que requería un país desarrollado a la de uno en desarrollo difería debido al factor económico que los separaba –y sigue siendo así. No obstante, Delors dejaba muy claro que sería cada vez más común en los dos casos que adquirieran imprescindiblemente una cultura científica que les permitiría acceder a la tecnología moderna. Siempre y cuando tuvieran en consideración sus capacidades propias de creación e innovación adaptadas a sus contextos específicos.

La tercera competencia *aprender a vivir juntos* para Jacques Delors es la fundamentación de las principales labores de la educación contemporánea y la componen dos aspectos primordiales: el primero, el descubrimiento gradual del otro; y, el segundo, la participación en proyectos comunes a lo largo de la vida. En palabras del autor francés:

*[...] primero debe hacerle [al estudiante] descubrir quién es. Sólo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El fomento de esa actitud de empatía en la escuela [será] fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida [...] Además, en la práctica escolar cotidiana, la participación de los profesores y alumnos en proyectos comunes pueden engendrar el aprendizaje de un método de solución de conflictos y ser una referencia para la vida futura de los jóvenes, enriqueciendo al mismo tiempo la relación entre educadores y educandos (Delors, 1996: 104-106).*

Se hablaba entonces de una doble misión que debía tomar la escuela según la UNESCO. Por un lado, conformaba la enseñanza de la diversidad de la especie humana para que pudiera contribuir a una toma de consciencia de las semejanzas e interdependencia entre todos los seres humanos, a partir de que el estudiante se conociera a sí mismo primordialmente. Y por el otro, que se fomentara la participación en proyectos comunes entre alumnos y profesores para que generara el aprendizaje de un método de solución de conflictos y sirviera así de referencia en la vida futura de los jóvenes.

Finalmente, la cuarta competencia *aprender a ser* sostenía Delors que tenía que ver esencialmente con el principio fundamental que la comisión había reafirmado desde su primera reunión:

*La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. [Por lo tanto] Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias en la vida (Delors, 1996: 106).*

A este respecto, queda claro que para la educación desarrollar la juventud tenía que ver con que se le dotara de un pensamiento autónomo y crítico para que así pudieran elaborar un juicio propio y fueran capaces de determinar por sí mismos qué se debía hacer en las diferentes circunstancias de la vida. Delors argumentaba que la posición de la comisión sostenía que para el siglo XXI iba a ser necesario tanto de múltiples talentos como de personalidades de individuos excepcionales que iban a resultar elementales para todas las civilizaciones –aunque nosotros preferimos llamarlo *culturas*.

No obstante, diferimos de este último punto, pues nosotros creemos que en realidad los individuos de las generaciones del siglo XXI, son quienes han impuesto en gran parte las tendencias culturales, sociales, tecnológicas, de responsabilidad ambiental y espirituales en la sociedad; y es por eso que la educación tradicional se ha visto forzada a cambiar. Aunque este no es el punto principal de nuestra investigación, puesto que lo que nos interesa en

realidad es observar cómo los estudiantes de las escuelas populares danesas estuvieron conscientes de los aspectos que acabamos de mencionar y que además actuaron al respecto, y lo han estado haciendo hasta el día de hoy. Sin embargo, consideramos a las cuatro competencias de la educación como un gran aporte a la educación formal, indiscutiblemente.

### **3.3. Analogía entre la ‘ilustración popular’ de Grundtvig y la ‘Ilustración del siglo XXI’**

Después de haber hecho una revisión de las tres diferentes perspectivas respecto a la ‘ilustración del siglo XXI’ relacionada a la evolución necesaria de la sociedad a través del tipo de educación no formal y el aprendizaje permanente, es inevitable darse cuenta de que a pesar de los diferentes ángulos de observación, se puede percibir que comparten más similitudes que diferencias. Y ése es precisamente nuestro cometido en este último apartado del capítulo final, realizar una analogía entre la perspectiva de la ‘ilustración popular’ de N. F. S. Grundtvig con las tres diferentes perspectivas que acabamos de abordar: la RSA, la AWE y los cuatro pilares de la educación de la UNESCO respecto a la ‘ilustración del siglo XXI’. Reflexionaremos un poco más a fondo en torno a la pregunta ¿cuáles son las similitudes específicas entre las posiciones de dos épocas distintas? La idea central es identificar si es posible adjudicar un término que caracterice a la ilustración del siglo en que vivimos apoyándonos de esos diferentes planteamientos.

En primera instancia, la forma de hacer dicha analogía es exponiendo los aspectos que tanto la ‘ilustración popular’ de Grundtvig así como la ilustración del siglo XXI’ comparten. En primera instancia, los dos planteamientos buscan que el ser humano logre el ‘despertar de su consciencia’, es decir, que tome consciencia gradual de sí mismo, inicialmente desde un nivel existencial para que pueda ser capaz posteriormente de desarrollar su potencial personal y eventualmente espiritual.

Para lograrlo, contamos con referencia de las escuelas populares danesas que como hemos mencionado innumerables veces siguen vigentes hasta el día de hoy. En ellas una de las principales cuestiones que abordan como parte de su enseñanza es provocar a sus estudiantes a reflexionar sobre ¿quién soy?, ¿por qué estoy aquí?, ¿qué es en lo que creo? y

¿cuál es el significado de la vida para mí?, entre muchas otras cuestiones más. Es importante recalcar que cada escuela tiene su propio método mediante el cual hace que sus estudiantes tomen consciencia de la relación intrínseca con ellos mismos, con los demás y con su entorno ambiental. No obstante, decididamente cumplen su objetivo primordial relativo a reconocer que es un hecho que todos estamos conectados. Esto significa que somos parte ineludible de una sociedad tanto a nivel local, nacional como global, y al mismo tiempo esa sociedad es parte de nosotros.

La siguiente fase del proceso de ilustración se caracteriza por la concretización de ‘valores universales’ que funcionan como base esencial sobre la que se fundamenta esa evolución. Podemos identificar entre las diferentes perspectivas que hemos estudiado y la visión Grundtvigiana: el amor, la empatía, el respeto, la confianza, la armonía, la inclusión, la diversidad, el ser integral, el diálogo, la libertad y cooperación, así como los valores necesarios mediante los cuales se construye un sentido de comunalidad, asociación, colectividad y cooperatividad (cooperación) que se expresan en la vida diaria de forma práctica en un sentido de evolución social.

El siguiente nivel que tanto la ‘ilustración del siglo XXI’ como la ‘ilustración popular’ de Grundtvig tienen en común, es encausar a los estudiantes en el camino de la espiritualidad individualmente y en conjunto social, como una especie de ascensión de un estado de consciencia al siguiente, en otras palabras, comenzar a pensar de manera holística o integral, como se ha mencionado con frecuencia. Esto significa que no hay solamente un procedimiento único para hacerlo o una disciplina única que la permita, sino será la que cada uno elija libremente, pues es necesario permitir el desarrollo evolutivo individual para que se provoque eventualmente el colectivo. Nos podemos preguntar entonces y ¿cuál es el propósito de lograrlo? Se trata de alcanzar el fin último, que tanto ha sido mencionado por las diferentes tendencias ilustradas. No se encuentra en el final de la existencia humana sino el fin último del ser humano que es convertirse en un ser completo, en un ser integral. Para algunos resultara inevitable preguntarse y eso ¿de qué me sirve?, ¿por qué yo desearía hacer eso? o ¿qué gano yo con eso? Para nosotros la respuesta es simple, despertar el sentido humano de utilidad para ser feliz.

Con esta investigación esperamos despertar interés hacia la ‘ilustración popular’ Grundtvigiana y a la ‘ilustración del siglo XXI’ en un contexto hispanoamericano en el ámbito académico tanto formal como no formal.

Desde nuestro punto de vista a partir de la ‘ilustración popular de Grundtvig’ en relación con las diferentes ópticas en referentes a la ‘ilustración del siglo XXI’ no existe un conocimiento nuevo como tal. Sí existen por otro lado, nuevas aristas que permiten tener una visión más amplia para abordar la realidad y vivir en ella integralmente. Consideramos que la ilustración es en sí misma un proceso de evolución que desde su inicio –el cual difícilmente se podría establecer ya que esto implica reflexionar sobre el desarrollo del individuo de forma que trascienda su existencia, es decir, sobre lo que ha hecho el ser humano a lo largo de la historia- reconocido ‘formalmente’ durante el ‘Siglo de las Luces’, ha pasado por diferentes movimientos como la ‘ilustración popular’ de N. F. S. Grundtvig, por ejemplo, y hasta ahora con la ‘Ilustración del el Siglo XXI, la cual nosotros determinamos nombrar como una ‘Ilustración integral global’.

Después de asimilar toda la información expuesta, para nosotros los principios pedagógicos de Grundtvig siguen siendo vigentes en la actualidad, porque responden a demandas individuales y sociales similares de la época del autor con las de la actualidad. La prueba evidente de ello es que las propias escuelas para la vida siguen vigentes hasta hoy, vivas en pleno siglo XXI. Así mismo contienen valores universales, si bien algunos de ellos resultan familiares para la mayoría de la sociedad hispanoamericana, por ejemplo, otros pueden ser aprendidos y asimilados.

Para nosotros la ‘ilustración’ es en sí mismo el proceso esencial de evolución de los estados de consciencia del ser humano. En otras palabras es el desarrollo del individuo para lograr la auto-consciencia en cuanto a su existencia y la relación que tiene con la naturaleza; asimismo respecto al papel que desarrolla dentro de la sociedad, es decir respecto a su interacción social que culmina con su despertar espiritual como ser individual y colectivo. Este último se refiere a un alcance de consciencia holística, pues la misma globalización indica que si algo sucede en algún lugar de Europa, tiene repercusiones en nuestro país, otro u otros, puesto que estamos conectados no sólo a nivel físico, virtual y emocional sino a nivel espiritual. En resumen consideramos que una ilustración genuina es

aquella que a través de la educación nos enseña que somos parte de un todo y, que al mismo tiempo, ese todo es parte de nosotros mediante un valor universal supremo: aprender a amar incondicionalmente y a aceptar sin juzgar, pues sólo así alcanzaríamos una ilustración genuina.

Por otro lado, consideramos a N. F. S Grundtvig como un visionario brillante que entendió la condición humana en su forma más pura, práctica y real. Su legado escrito sigue vivo en las escuelas populares danesas, y eso es evidencia suficiente de la ineludible y útil necesidad del ‘despertar de consciencia y ascenso espiritual’ como fin último del hombre. Las escuelas populares nacieron y provocaron cambios inimaginables a lo largo de todo un país creando una especie de ‘Danesidad’ que comprende a su entera nación como un todo. Contrario a lo que sucedió con la Ilustración del siglo XVIII, -que si bien logró un trascendental cambio de percepción del mundo- llegó a cada lugar de Europa y provocó el entendimiento de que una ‘ilustración popular’ era necesaria, aunque nadie se atrevió en realidad a poner en duda la estratificación social cultural existente. A este respecto sostiene Erica Simon lo siguiente:

*Las ideas ilustradas las cuales fueron propagadas en Francia por la revolución en 1789 no se extendieron más allá del nivel teórico [...] Fueron conocidas en Dinamarca, y no fueron desconocidas para Grundtvig, pero “la Luz” que de acuerdo con su entendimiento debía ser ligada con “la Vida” no tenían nada en común con esa “ilustración” tan querida del siglo XVIII” (Simon, 1998<sup>69</sup>).*

Lo impresionante del legado de Grundtvig no es sólo el hecho de que sus ideas hayan inspirado a la creación de una institución que ha sido un modelo a nivel internacional –en todo Europa, Estado Unidos, África y Asia– sino también que se haya llevado a la realidad práctica esa escuela cuando ninguno de los proyectos que el mismo Grundtvig esbozó se han realizado hasta el momento.

69 Consultado en: <http://www.peopleseducation.org/resource-center/and-the-sun-rises-with-the-farmer/chapter-1-denmark/>, 2014

Sin embargo, la pedagogía Grundtvigiana sigue fructificando globalmente con la respectiva contextualización que representa actualmente. Robert Jaulin lo expresa claramente así:

*Hay una guerra que debe ser dirigida a favor de todas las minorías, o más bien de todas las civilizaciones. Una civilización no es lo mismo a una “minoría tradicional”. Todas las civilizaciones [...] deben ahora unirse para pelear en contra la “des-civilización”, que es universalismo negativo. El grito de guerra ya no puede ser: “Proletarios de todos los países, únanse”, si eso se entiende para que signifique “convertirse todos en lo mismo”. Ahora, debe ser: “Civilizaciones en todos los lugares, únanse para ser diferentes” [...] Hay algo global en la versión de los días presentes [...] (Jaulin, citado en Simon: 1998).*

Esto supone un cambio –nuevo si quiere calificarse así- de enfoque. Estamos de acuerdo en que ya no es válido que se atribuya cada forma de comportamiento no ético, ofensa de la dignidad y libertad personal como un daño con raíces europeas. Tampoco considerar que sólo las tendencias occidentales representa la única solución para enfrentar esos retos. Más bien se trata de un movimiento de ilustración integral lo que puede ofrecer mejores oportunidades para la resolución de desafíos. En palabras de Mildred Jensen Loomis:

*Cooperación, democracia, ‘balance’ tecnológico, nacimiento natural, medicina holística, oposición al estado, todo esto existió en las comunidades nativas de América de norte a sur, de este a oeste [...] Esos no son productos de la ‘Nueva Era’, nuevos tiempos. Estas ideas se hicieron fuertes y se desarrollaron a lo largo del milenio. Es de entre la gente nativa de quienes debemos encontrar los mejores ejemplos de cómo deberíamos vivir en el siglo XXI. (Jensen, citado en Simon, 1998<sup>70</sup>).*

Un ejemplo más es el de Jindra Kulich, canadiense de origen checo quien durante la conferencia de la celebración del bicentenario de Grundtvig declaró el interés del fenómeno

70 Consultado en: <http://www.peopleseducation.org/resource-center/and-the-sun-rises-with-the-farmer/chapter-1-denmark/>, 2014

social relacionado al sentimiento de desarraigo de mucha gente, que se encuentra en una búsqueda de sus raíces. Estamos absolutamente de acuerdo con él en cuanto a que uno de los lugares que ayudan a encontrar medios comunes y vínculos hogareños es en una escuela popular danesa, debido a que ahí permiten unir y crear un todo donde es posible descubrir que nos encontramos inseparablemente unidos a una comunidad y al medio natural irremediamente sin importar la región geográfica donde nacimos, sino que está determinada por el lugar donde vivimos. Él mismo lo expresa así:

*[...] como escribe Enok Mortensen en su libro Escuela para la Vida [...] ha sido claro desde hace mucho tiempo que una escuela de ese tipo sólo puede tener éxito si surge de un terreno común y si es relativa a una situación particular. Debe encontrar su propia voz, hablar su propia 'palabra viva' y cantar sus propias canciones [...] (Kulich, citado en Simon, 1998).*

En este apartado hemos unido los puntos en común que tienen los conceptos de 'ilustración popular' Grundtvigiana y 'la ilustración del siglo XXI'. Como resultado hemos determinado que nuestra realidad presente está en la necesidad de un movimiento de ilustración característico que nosotros nombramos como una 'ilustración integral global'. Al mismo tiempo, resumimos que la ilustración representa un proceso de evolución que inicia a nivel personal y procede a nivel colectivo para despertar la consciencia individual respecto a nuestro papel en esta realidad como seres humanos y como sociedad a nivel global. El objetivo es alcanzar una visión y entendimiento holístico y espiritual de la existencia humana para trascender como parte de ese todo al que pertenecemos.

### 3.4 Los principios pedagógicos de N. F. S. Grundtvig para una ‘ilustración integral global’

*“Y mientras la educación está siendo fructífera entre la gente, la vida de la gente será igualmente enriquecedora para el aprendizaje.”*

- N. F. S. Grundtvig (Mitología Nórdica –extracto, 1832)

En este último apartado expondremos la base pedagógica de Grundtvig que dio vida a las escuelas populares danesas, las cuales contextualizadas al presente a partir de este momento preferimos llamar ‘escuelas para la vida’ que funge como el núcleo esencial de un sistema educativo que sirve para enfrentar los desafíos de este siglo XXI y que nos provocan a cambiar para poder evolucionar. Nos apoyamos del hecho de que las crisis significan oportunidades para ser creativos e innovar, y esta época actual representa precisamente esa coyuntura.

De acuerdo a los textos publicados de N. F. S. Grundtvig, Mogens Godballe<sup>71</sup> ha reunido su material relativo a la educación que denomina como “Conceptos básicos de la pedagogía Grundtvigiana”. Consideramos a estos versátiles conceptos como los principios pedagógicos Grundtvigianos que fundamentan una ‘ilustración integral global’, y los explicamos a continuación.

*1. Cada ser humano es único y creado en este mundo como un experimento de espíritu y polvo*

Mogens especifica que la inclusión de los aspectos no racionales y emocionales de la vida, así como de sus condiciones sociales e históricas, crean un enfoque holístico del

71 Es el director de Nordfyns Højskole (<http://nordfyns.nu/>) desde hace casi ya 10 años. Anteriormente fue director de Brenderup Højskole (<http://brenderuphojskole.dk/>) por siete años. Se encargó del proyecto “Severin” en el cual trabajó con personas del “Este” (Europa Central, Medio Oriente, África y Bielorrusia). Se graduó en la licenciatura de Ciencias Políticas en la Universidad de Aarhus (Dinamarca) y cursó una maestría en Estudio de Paz en la Universidad Uppsala (Suecia). Propaga las ideas de N. F. S. Grundtvig con gran ímpetu y fuerte convicción.

aprendizaje puesto que la entera personalidad del individuo es el terreno para la cultura y la ilustración. Para él las características sociales discriminatorias como el nivel educativo (profesión, especialidad académica, etc.) no son más que clasificaciones sociales. En palabras de Grundtvig se entiende así:

*Los seres humanos son vistos como ambos seres “espirituales” y seres de “polvo”. Esto significa que somos los dos [...] porque somos parte de un orden superior no racional y somos parte de la historia y la vida del género humano en la tierra (Grundtvig, citado en Godballe).*

En este primer punto, entendemos que la cualidad de igualdad de todos y cada uno de los seres humanos pertenece a un marco de inclusión que funciona como principio reactor del proceso de ilustración. Por eso resulta común escuchar en las escuelas para la vida que “todos somos iguales porque todos somos diferentes”.

## *2. Los seres humanos pueden encontrar su unicidad dentro de sí mismos mirando a la comunidad – cómo es hoy e históricamente*

Explica Godballe que en el siglo XIX, la historia nacional destaca en Dinamarca debido a la anti ‘Alemanización’ que estaba teniendo lugar. En consecuencia, una persona se definía como aquella que sentía que pertenecía a un pueblo porque compartía esos valores naturales propios del lugar en que había nacido: lenguaje, historia, canciones, literatura y poesía. En cambio, en el presente se entiende que un ser humano es un ser social y que su identidad puede ser encontrada en la comunidad de la que es parte. Donde la historia juega un papel importante en términos de que es la “vida vivida” de generaciones, y es en ella donde los estudiantes pueden hallar inspiración de las experiencias de vida pasadas lo que ha funcionado y lo que no, en el pasado.

Godballe lo explica así: “La identidad básica de la gente está entonces ligada [a los] [...] valores básicos que deben estar ilustrados [...] [para que sean] los constructores de identidad (Godballe, 2013a)”. Debido a la naturaleza global que hemos reiteradamente expresado sobre la sociedad actual, es importante tomar en cuenta lo expuesto en este punto. Porque debido a la movilidad migratoria tanto en países desarrollados como en los

que se encuentran en desarrollo, se habla de ciudadanos que se adaptan a otras culturas en calidad de refugiados, o en el menor de los casos en el intercambio cultural cuando se realizan estudios en el extranjero consideramos de vital importancia tener presente la identidad como ciudadano de un país específico, aunque más importante aún, asimilar la identidad como un ciudadano global.

3. *El fundamento del aprendizaje es la ‘educación para la vida’ –ayudar a los estudiantes a esclarecer el significado de la vida*

Para Mogens Godballe la educación para la vida es el proceso dinámico, el momento a momento mediante el cual las personas tanto generan como llegan a conocer sus experiencias de vida. Y los principios rectores de este proceso los llama:

*[...] Mente, Consciencia y Pensamiento. El principio de la Mente, es la energía creativa universal. El principio del Pensamiento es el poder de crear la realidad momento a momento. El principio de la Consciencia es la habilidad de estar consciente de y experimentar tanto lo que es creado como lo que estamos creando (Godballe).*

Este aspecto se refiere a abordar en el proceso de aprendizaje cuestiones de tipo ético y moral para reflexionar acerca de nuestro presente y futuro posible tanto a nivel individual como colectivo, y en consecuencia dilucidar sobre el significado de la vida desde un nivel intelectual, práctico y espiritual.

4. *El verdadero aprendizaje se lleva a cabo cuando los estudiantes aman lo que aprenden, y cuando él o ella son capaces de relacionarlo a sus propias experiencias de vida*

Mogens Godballe puntualiza que el aprendizaje empieza antes que nada con avivar a los estudiantes. Lo que significa que los estudiantes deben abrir todos los sentidos de su personalidad y puedan así estar listos para aprender, en otras palabras:

*Este tremendo almacenamiento de toda clase de conocimiento, emociones, valores y actitudes es la fuerza motriz del aprendizaje Grundtvigiano. La consciencia, la clarificación y el aprendizaje se llevan a cabo cuando la experiencia de vida es ilustrada lo que significa*

*simplemente poner luz sobre ella, estar más consciente de tu vida y sus potenciales. Lo importante aquí es notar la ilustración de la gente y no información para la gente. Los estudiantes deben ser respetados como lo que son, ser amados y cuidados y entonces a través del diálogo e interacción el aprendizaje se llevará a cabo cuando los estudiantes estén despertándose a sí mismos al obtener más consciencia de sus propias potencialidades de vida (Godballe, 2012b).*

Esto se refiere a que el aprendizaje no es una actividad material externa al Ser humano, sino que se trata del proceso que tomará en cuenta indispensablemente la entera personalidad del estudiante. Por tanto, es imprescindible que los estudiantes aprendan a amarse a sí mismos, a amar la vida, para que en consecuencia puedan amar los temas aprendidos a lo largo de sus vidas.

*5. El aprendizaje se debe concentrar sobre el ser humano entero (enfoque holístico) y ante todo utilizar las palabras orales vivas*

Godballe sostiene que la empatía y la experiencia de vida son una condición esencial para toda enseñanza. Lo explica de esta manera:

*En la palabra viva – conversaciones, diálogos, narraciones, lectura de poesía y canto- la enseñanza está más cercana a los sentidos y a la apertura de las experiencias de vida. En la perspectiva Grundtvigiana los libros están muertos pues no cuentan con ninguna pasión ni vibración. De los libros tú puedes –en el mejor de los casos- aprender habilidades instrumentales, aunque muy poco acerca de la vida. Todas las condiciones humanas y pedagógicas para el verdadero aprendizaje están siendo paralizadas en libros (Godballe, 2012a).*

Con esto el autor danés sostiene que para cultivar y enseñar a un estudiante es importante obtener una imagen de su mundo vivo, a través de una interacción viva –‘palabra viva’- que funcionaría como una brújula de vida para conocer en donde se encuentra el pupilo en su propio camino de desarrollo personal. Y a partir de ahí se inicie el proceso de ilustración. La crítica hacia los libros no es para que se prescindiera de su uso, pues son relevantes indudablemente. Además en la actualidad existen nuevas formas de aprendizaje interactivo

de las que se puede echar mano también, y que son sumamente útiles e innovadoras como filmes, aprendizaje electrónico<sup>72</sup>, trabajos en grupo –webinars- y aprendizaje a distancia *online*, aunque los encuentros vivos, cara a cara siempre deben ser la base de un buen proceso de aprendizaje.

6. *El maestro y los estudiantes están interrelacionados por igual y el aprendizaje se realiza mediante una viva interacción y diálogos entre ellos*

Subraya Godballe, que debido a que la experiencia de vida es el agente determinante más sustancial para el aprendizaje, la verdadera implementación de la enseñanza es interactiva:

*La tan llamada interacción viva entre el maestro y el estudiante es [...] [una cuestión] natural porque [un] aspecto importante del aprendizaje es compartir e intercambiar experiencias de vida. Por supuesto el maestro tiene la tarea de organizar las clases y es el principal responsable especialmente de los productos y resultados y por lo general el maestro tiene más teoría para habilitar los diálogos que los estudiantes, aunque el mutuo respeto y los papeles en la enseñanza son compartidos. Por esa razón, nunca puede haber demandas formales de calificación para maestros de la ilustración tales como profesiones o exámenes (Grundtvig, 2012a).*

Por tanto, queda claro que el factor de la interacción viva a través del diálogo entre el maestro y el estudiante es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque se encuentran en un terreno común de respeto mutuo. Particularmente, en una ‘escuela para la vida’ un maestro es todo aquél que es capaz de enseñar y en ninguna forma su aceptación en cualquiera de estas instituciones está sujeta a sus calificaciones o exámenes, sino al hecho de que los estudiantes “no huyan” de sus clases. Puesto que los estudiantes deben encontrar a la enseñanza fructífera, de otra manera se dedicarán a hacer otras cosas porque la ilustración es siempre una libre decisión.

72 Por su anglicismo E-Learning, es la educación a distancia virtual a través de los nuevos canales electrónicos (redes de comunicación, específicamente Internet), utilizando las herramientas/aplicaciones de hipertexto –correo electrónico, páginas web, foros de discusión, mensajería instantánea, plataformas de formación- como soporte de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

*7. El aprendizaje deberá equipar a los estudiantes con la cultura y las habilidades con relación a la sociedad en la que van a vivir*

En este punto Godballe señala que la ciudadanía activa es una de esas habilidades que resultan esenciales para el proceso de la ilustración. Por tanto, es fundamental el hecho de que los estudiantes deban obtener las habilidades necesarias para participar activamente, involucrarse y sentir responsabilidad hacia la sociedad. Godballe puntualiza que la ilustración de un pueblo representa la condición vital para una democracia funcional:

*Un ciudadano que está ilustrado es libre y es capaz de formular sus propias demandas, de auto-organizarse y convertirse en líder o presidente de asociaciones de la sociedad civil. [...] [De esta manera] la democracia es vista entonces como un estilo de vida – una forma de vivir tú vida. Inicia con la crianza de los niños, la vida familiar, en cómo los niños son respetados en la vida escolar; en las relaciones en los lugares de trabajo, asociaciones, etc., [...] (Godballe, 2012b).*

La democracia es un elemento intrínseco del proceso de ilustración, porque la participación de una ciudadanía activa produce resultados adecuados a los desafíos que enfrenta una sociedad.

*8. La narrativa es una importante forma de enseñanza*

De acuerdo con Godballe la narrativa conforma una parte importante en la educación dentro del proceso de la ilustración:

*[...] lo más importante [en las historias] es el valor de identificación y lo que eso eleva en el interior de las experiencias de vida de los estudiantes. [...] Otro aspecto de la narración es la poesía. Aquí las emociones y las palabras intervienen y abren los corazones de los estudiantes y entonces el avivamiento y el aprendizaje se encuentran en camino (Godballe, 2012b).*

Esto tiene como consecuencia la apertura de tipo intelectual y emocional que permite una experiencia espiritual donde los estudiantes podrán ser atrapados y maravillados desde el corazón y no sólo desde la cabeza.

#### *9. Cantar es esencial para avivar a los estudiantes*

Aparentemente, el canto no tendría nada que ver con los procesos educativos en la mayoría de los casos, a menos que estemos hablando de su utilización en el jardín de niños o incluso en maternal. Sin embargo, este factor es de vital importancia en las escuelas para la vida porque según Mogens Godballe:

*Mediante el canto los estudiantes tienen una conexión a su psicología interna [porque cuando] tú cantas con palabras, melodía [...] eso te lleva a un estado de ánimo especial. Abre tus sentidos y principalmente cantar hace a la gente más viva y optimista. Otro aspecto del canto [es que] es una herramienta para el aprendizaje sobre historia. Todos los movimientos tienen sus canciones para fortalecer su cohesión y promover el sentimiento de comunidad. En las canciones es descrito cómo son vistas las cosas idealmente y los eventos históricos son presentados y descritos (Godballe, 2012b).*

De acuerdo con lo que menciona Mogens Godballe, creemos que el canto es una actividad que activa mente, corazón y espíritu. Con el objetivo de alcanzar una conexión entre los seres humanos necesaria para fomentar la sutilidad de la existencia humana en términos espirituales; o para inspirar la empatía hacia hechos históricos o en movimientos sociales que pasarán a la historia y fungirán como un punto de referencia para futuras generaciones.

#### *10. La enseñanza involucra la entera personalidad del maestro*

En este último precepto de la pedagogía Grundtvigiana, Mogens Godballe especifica cómo se distingue un maestro de la ‘escuela para la vida’:

*Un maestro Grundtvigiano activa necesariamente su entera personalidad. Su vida es una parte importante de su material educativo y debe estar dispuesto a compartir las altas y*

bajas en su vida. Las experiencias privadas son privadas, pero las experiencias personales tienen un gran valor de aprendizaje para los estudiantes (Godballe, 2012a).

El sustento de esas cualidades que debe tener un maestro de ‘escuela para la vida’ puede resultar tal vez, en una especie de modelo a seguir. No obstante, la idea principal es que provea a los estudiantes de la impresión de que toda la gente puede ser fuerte o débil en circunstancias específicas en la vida, y es totalmente válido pedir ayuda. Es también importante señalar que un maestro de ‘escuela para la vida’ jamás se siente “suficientemente bueno” y piensa que su preparación ha terminado. Por experiencia propia, podemos decir que ellos se encuentran en constante actualización y preparación, lo que los hace estar abiertos siempre a nuevas posibilidades y retos, y ese hecho es un gran ejemplo a seguir por sí sólo.

Deseamos puntualizar que la visión original de Grundtvig acerca de las escuelas populares danesas se realizó bajo términos claros y con un objetivo específico desde su inicio: la ‘ilustración popular’. No obstante, el aspecto acerca de cómo esta percepción debía ser realizada ha dejado muchos detalles abiertos a diferentes interpretaciones, puesto que se trata de una tradición educativa para nada ortodoxa. Lo mínimo que se puede decir respecto a las escuelas populares actuales en palabras del director de Nordfyns Højskole es que “una gama más amplia de diversidad [de escuelas populares danesas] de la que actualmente existe apenas podría ser imaginada, y toda esta diversidad es esencialmente apoyada por el estado (Godballe, 2012a)”.

En resumen, a lo largo de este último capítulo hemos resaltado las características de los diferentes procesos de ilustración, tanto del modelo Grundtvigiano como de los planteamientos más contemporáneos. A este respecto podemos concluir que cada vez que la tecnología se ha apoderado del espacio humano, la fuerza de trabajo se ha trasladado a una nueva área: de la agricultura a la industria, de la industria al servicio y ahora es el momento que sea del servicio a un área de creatividad e innovación. Esto significa que estamos en la era de una “sociedad de hombres y mujeres creativos” como lo refiere el Instituto de Estudios Futuros de Copenhague (citado en Hoejland, 2010:7). Y las escuelas populares danesas o ‘escuelas para la vida’ - como preferimos llamarlas de acuerdo al contexto actual- como un tipo de educación permanente, continua siendo un medio adecuado para

proporcionar a la juventud las herramientas necesarias para vivir la vida y reflejarse en seres humanos capaces de decidir por sí mismos, de ser autosuficientes y seguros de sí mismos, características vitales para convertirse en ciudadanos globales integrales, es decir, en seres útiles y felices. La ‘escuela para la vida’ de Grundtvig, sigue siendo uno de los engranajes principales del proceso para una ‘ilustración integral global’.

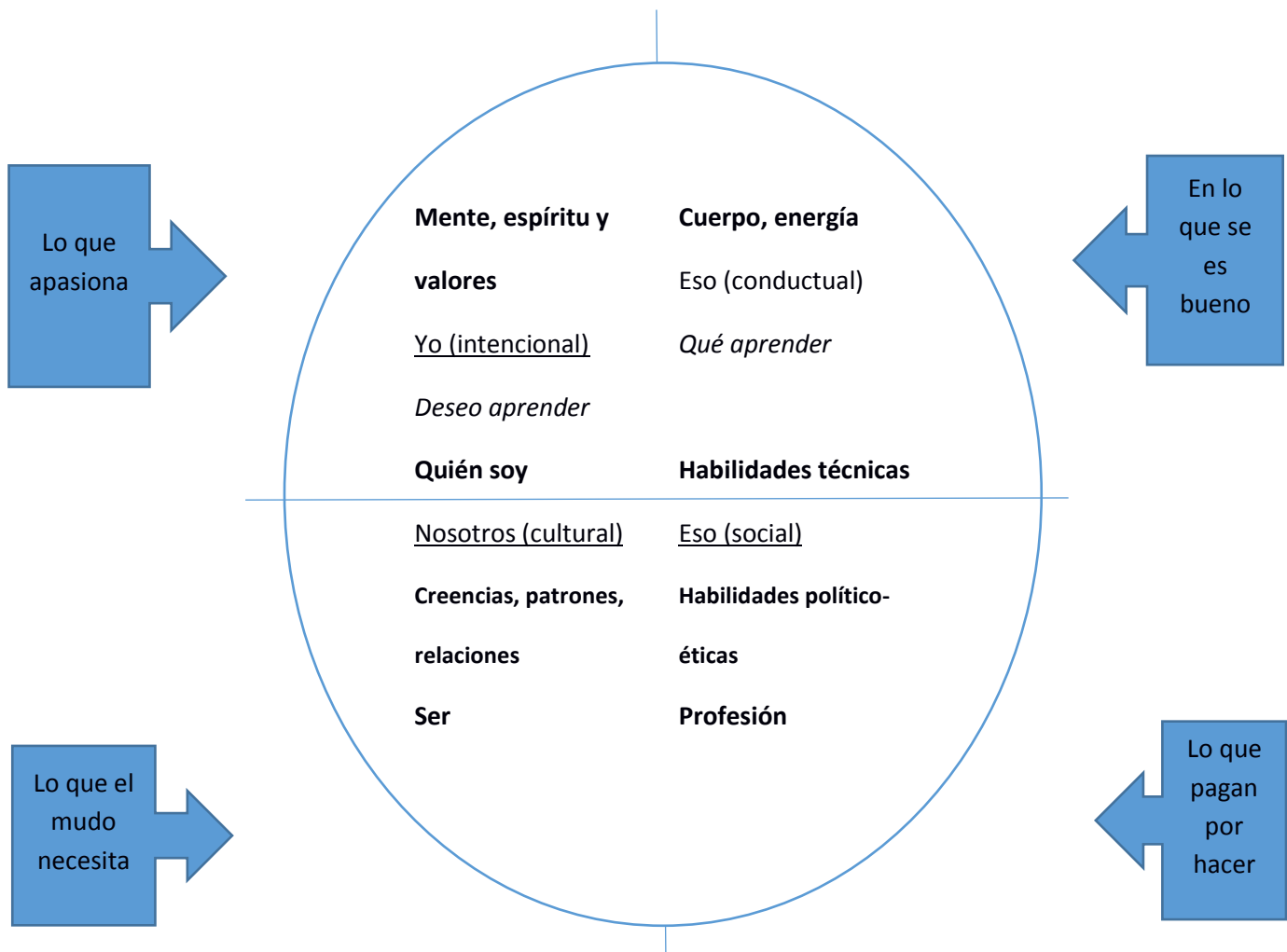
Para concluir el apartado mostramos a continuación nuestro aporte final a esta investigación. Se trata de un diagrama de evaluación que realizamos con el objetivo de determinar ‘en dónde nos encontramos’, es decir, es una herramienta de apoyo para instarnos a reflexionar acerca de nosotros mismos de manera ‘integral’ respecto a nuestro propio desarrollo evolutivo. Los aspectos que tomamos en cuenta son básicamente cuatro: “Lo que amas”, “en lo que eres bueno”, “lo que el mundo necesita”, “lo que te pagan por hacer”, y al mismo tiempo, a cada uno de ellos lo relacionamos con una competencia específica. Las identificamos como competencias para la vida porque pueden ser entendidas a un nivel individual y al mismo tiempo son comprendidas y asimiladas a nivel colectivo.

Así, en primera instancia, tenemos a la *competencia de bienestar y experiencial* que se encuentra tanto que comprende tanto lo mental como lo espiritual y abarca también los valores. Al cuestionarnos ‘quién soy’ la respuesta tendrá que ver con lo que nos mueve en lo más profundo, nuestra pasión. Y relacionamos nuestra pasión interna con nuestro deseo por aprender, es decir, con nuestro yo intencional a través del cual afinamos nuestras habilidades auto-referenciales. Enseguida, observamos la *competencia de conocimiento*, ésta engloba el cuerpo y la energía para determinar “en lo que somos buenos”; mediante esta competencia nos encontramos con algo específico para aprender que progresivamente nos lleva a dilucidar lo que queremos aprender de acuerdo a nuestra vocación, por tanto es un conocimiento conductual donde aplicamos nuestras habilidades técnicas.

El tercer punto se refiere a un nivel cultural que comprende la *competencia de autoevaluación* sobre nuestras creencias, patrones y relaciones, esto es útil para averiguar “cómo pertenezco” –en la localidad en que se vive, en el lugar de trabajo, en la aldea global- que nos lleva a conocer nuestra misión como ser humano dentro del contexto social y, es través de diversas formas para aprender que incrementamos nuestras habilidades fenomenológicas. Por último, la *competencia social*, es la que nos permite incrementar

nuestras habilidades político-éticas para valorar si se encuentran en balance nuestras finanzas -ingreso económico-, con la carrera laboral y la capacidad de liderazgo, es decir, con “lo que nos pagan por hacer”, significa aprender con los demás para llegar a Ser, lo cual se reflejaría en nuestra profesión que estaría estrechamente vinculada al servicio a la comunidad. La idea es que los cuatro elementos se encuentren en equilibrio, y a partir de haber completado nuestra auto-evaluación, el siguiente paso sería recurrir entonces al mapa integral *AQUAL* de Wilber, para iniciarnos en una práctica de vida integral. Precisamente, en la continuación de nuestros estudios de posgrado nuestra ambición es diseñar un modelo de “práctica de enseñanza integral”, que sería el paso siguiente de este rudimentario diagrama que hemos presentado. Para lograr encaminar al maestro de educación permanente, sobre todo, y profesores en general, a un desarrollo evolutivo integral en beneficio personal con un impacto en el servicio a la comunidad.

Figura 3. Ilustración integral global



## CONCLUSIÓN

Después de haber realizado esta investigación, abordando principalmente la descripción general del proceso práctico, creativo e innovador de las escuelas populares danesas a partir de las ideas pedagógicas de Grundtvig, consideramos a estas instituciones educativas como un invaluable legado que sigue vivo en cada ciudadano danés. El segundo propósito y más importante que logramos es el de elaborar la analogía entre la ‘ilustración popular’ de Grundtvig y la ‘ilustración del siglo XXI’, utilizando en su mayoría el análisis de Mathew Taylor y los elementos generales de la teoría integral de Ken Wilber, a través del enfoque de la AWE, donde también tomamos en cuenta los cuatro pilares de la educación de la UNESCO.

Consideramos que la percepción de ‘Ilustración Popular’ Grundtvigiana está conformada por conceptos pedagógicos que abarcan principios universales, los cuales debido a su acomodamiento en nuestro presente contexto, pueden resultar de suma importancia y utilidad. Junto con los valores que menciona Mathew Taylor en cuanto a la ‘ilustración del siglo XXI’, el mapa de la teoría integral de Wilber explicado desde la perspectiva de la AWE y los principios pedagógicos de Grundtvig, realizamos como producto de esta investigación un *diagrama de evaluación del desarrollo evolutivo humano* que contamos como parte del esbozo de un proyecto a futuro que hemos mencionado a lo largo de la investigación como ‘Ilustración Integral Global’. Este diagrama, refleja la tendencia actual del movimiento de ilustración que tiene como base el pensamiento pedagógico Grundtvigiano puntualizado en términos simples, específicos e integrales.

Desde nuestra perspectiva, son más valiosas y prácticas las competencias para la vida insertas en el sistema educativo antes que los llamados ‘pilares del conocimiento’ en la educación, que tienden a limitarse a la teoría más que a la práctica. En otras palabras, el resultado de aplicar este mapa integral primordialmente a nivel individual y, posteriormente a nivel colectivo específicamente mediante la enseñanza –sin importar la materia o cátedra que se imparta- es alcanzar el sentido y responsabilidad de una ciudadanía global, desde lo local. Traduciendo esto en términos mucho más simples, cuando logramos descubrir lo que amamos y en lo que somos buenos nos encontraremos por tanto en congruencia con lo que

el mundo necesita y lo que nos pagan por hacer. Y eventualmente ascendemos en nuestros estados de consciencia y la movilidad en nuestros niveles de desarrollo es más ágil y óptima para lograr “ser útiles al mundo para ser felices”.

En conclusión, creemos que el movimiento de ‘Ilustración Popular’ danesa de Grundtvig es un claro ejemplo de la combinación entre ideas y práctica, entre la iniciativa para el cambio de una persona y la motivación hacia la acción de cambio de otras tantas para el mejoramiento de un pueblo. Teniendo como propósito la ilustración popular –que incluye a todos- en general a través de su despertar individual y su posterior concientización hacia sí mismos y hacia su comunidad local, nacional y eventualmente global. La base para lograrlo ha sido su organización política y estilo de vida democrático; el amor a su país, su cultura y lengua materna. Su principio rector es la palabra viva como parte fundamental de sus escuelas populares o escuelas para la vida. Teniendo como valores no escritos, pero evidentes el fomento al sentido de comunalidad, aceptación, respeto, amor, empatía, autonomía, libertad, creatividad, innovación, sustentabilidad e igualdad. El interés que tenemos es no dejar el tema sólo en investigación teórica sino ponerlo en práctica en el siguiente nivel de posgrado.

Creemos que el auge de las ideas pedagógicas de Grundtvig en países en desarrollo se debe a la etapa de cambio que provocaron los daneses a partir de su desarrollo rural hasta lograr su industrialización y al posterior engranaje de su sistema de bienestar social; y debido a que el *modus operandi* de los países en desarrollo sigue siendo en su mayoría sin duda rural, representa un ejemplo a seguir para ellos. También una de las razones por las cuáles Dinamarca logró una transformación así de radical se debe al tamaño geográfico de su territorio, por lo tanto creemos firmemente que aplicando el modelo Grundtvigiano con los respectivos aportes de Taylor y Wilber al mismo, se puede lograr un cambio similar en países en desarrollo “pensando global, actuando local”. Sólo así, tomando en cuenta este concepto se puede ascender en los niveles de desarrollo y en los estados de consciencia que llevan eventualmente a vivir feliz, siendo útil. Ser una persona plenamente integral permite el desarrollo integral de la colectividad.

## BIBLIOGRAFÍA

### Teórico-metodológica

- Aróstegui, J (2001) *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica, Buenos Aires, Barcelona.
- Hobsbawm, E (1992a) *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Traducción castellana de Josdi Beltrán. Crítica, Grijalbo Mondadori, Barcelona.
- Hobsbawm, E (1997b) *La era de la Revolución, 1789-1848*. Traducción castellana de Felipe Ximénez de Sandoval. Crítica, Buenos Aires, Barcelona.
- Salmerón, A., y Suárez de la Torre, L (2013) *¿Cómo formular un proyecto de tesis? Guía para estructurar una propuesta de investigación desde el oficio de la Historia*. Trillas, México.

### Dinamarca

- Jespersen, K (2003), 'Factsheet Denmark' [En línea], Consultado, 06 de junio de 2013, Ministry of Foreign Affairs of Denmark, <http://denmark.dk/en/~media/Denmark/Documents/Society/History-2003-en.jpg>
- Jespersen, K (2011) *A history of Denmark*. Palgrave MacMillan, London.
- Skovmand, S (2011) *Denmark*. 7<sup>th</sup> ed, Hedeskov, Denmark.

### Historiografía sobre la historia de la educación en Dinamarca y de N. F. S. Grundtvig:

- Foght, H. W.; Hope, A. H.; Kandel, I. L; et al. (1918) 'Denmark' [En línea], En: *Comparative Education, studies of the educational systems of six modern nations* (Chapter VI), Consultado: 29 de Septiembre de 2013, <https://ia700301.us.archive.org/2/items/comparativeeduca00sanduoft/comparativeeduca00sanduoft.pdf>
- Lawson, M (1998), 'N. F. S. Grundtvig (1783-1872)', *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, no. 3-4, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000932/093227so.pdf#93236>
- Organization for Economic Co-operation and Development (1998), 'Contextual and Institutional Factors' [En línea], En *Thematic Review of the Transition from Initial*

*Education to Working Life, Denmark background report.* (Chapter 1), consultado: 05 de Septiembre de 2013, <http://www.oecd.org/denmark/1908243.pdf>

### **Historiografía de la obra pedagógica-educativa de Grundtvig**

Godballe, M (2012a) ‘Basic concepts of Grundtvigian pedagogics’ [en línea], En *Re: About Grundtvig’s material* (Primer archivo adjunto), consultado: 15 de enero de 2012, [https://scholar.google.com.mx/scholar?q=Grundtvig%C2%B4s+understanding+of+enlightenment&hl=es&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0CBsQgQMwAGoVChMIgozij7b8xwIVyxmSCh1HowKB](https://scholar.google.com.mx/scholar?q=Grundtvig%C2%B4s+understanding+of+enlightenment&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0CBsQgQMwAGoVChMIgozij7b8xwIVyxmSCh1HowKB)

Godballe, M (2012b) ‘Grundtvig’s understanding of enlightenment’, [en línea], En *Re: About Grundtvig’s material* (Segundo archivo adjunto), consultado: 15 de enero de 2012, [https://scholar.google.com.mx/scholar?q=Grundtvig%C2%B4s+understanding+of+enlightenment&hl=es&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0CBsQgQMwAGoVChMIgozij7b8xwIVyxmSCh1HowKB](https://scholar.google.com.mx/scholar?q=Grundtvig%C2%B4s+understanding+of+enlightenment&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0CBsQgQMwAGoVChMIgozij7b8xwIVyxmSCh1HowKB)

Warren, C.; Jonas, U., y Broadbridge, E (trans. & editor) (2011) *The School for Life: N. F. S. Grundtvig on education for the people.* Aarhus University Press, Denmark.

### **Historiografía de las escuelas populares danesas –Folkehøjskole**

Begtrup, H.; Lund, H.; Manniche. et al. (1936) *The folk high schools of Denmark and the development of a farming community,* Oxford University Press Humphrey Milford, København, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, London.

Lundgaard, E (1991) *The Folk High School 1970-1990, development and conditions.* Copenhagen, The Association of Folk High Schools in Denmark, Denmark

Simon, E (1998) ‘Denmark’ [en línea], En: *And the Sun Rises with the Farmer (Og solen står med bonden op) The Philosophical History of the Nordic Folkhighschool. (Chapter 1)*, consultado: : <http://www.peopleseducation.org/resource-center/and-the-sun-rises-with-the-farmer/chapter-1-denmark/>

### **Historiografía sobre la “Ilustración del siglo XXI”**

- Delors, J (1996) 'Los cuatro pilares de la educación' [en línea], En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. (pp. 91-103)*, consultado: 20 de enero de 2013, [http://uom.uib.es/digitalAssets/221/221918\\_9.pdf](http://uom.uib.es/digitalAssets/221/221918_9.pdf)
- Taylor, M (2010) *Twenty First Century Enlightenment* [En línea], RSA, London, consultado: 09 de junio de 2010, [file:///C:/Users/Idea/Downloads/RSA\\_21centuryenlightenment\\_essay1\\_matthewtaylor.pdf](file:///C:/Users/Idea/Downloads/RSA_21centuryenlightenment_essay1_matthewtaylor.pdf)

### **Hemerografía**

- Hoejland, M.; Schultz, E. R (2013), 'Dialogue and Synthesis. Seminar questions: A Composite of Responses from the flip charts. Reflections on Enlightenment for Life in the 21<sup>st</sup> century', *Journal of the AWE: Enlightenment for the 21<sup>st</sup> Century – A Seminar at Mitraniketan, Kerala, India*, Vol. 42, Winter 2012-2013, pp. 20-25.
- Kumar, S.; Kumar G (2013), 'Indian Pedagogical Perspective. Tagore's Philosophy of Enlightenment and Education. Networks of Agape and Creativity', *Journal of the AWE: Enlightenment for the 21<sup>st</sup> Century – A Seminar at Mitraniketan, Kerala, India*, Vol. 42, Winter 2012-2013, pp.15-19.
- Marshall, T (1992) *Culture: Denmark's School for Life: \*There are no exams, grades or degrees. But there is a proud tradition, dating to the 19<sup>th</sup> Century* [En línea], *Los Angeles Times*, consultado: 23 de Septiembre de 2010, [http://articles.latimes.com/1992-03-17/news/wr-3763\\_1\\_high-school-student](http://articles.latimes.com/1992-03-17/news/wr-3763_1_high-school-student)
- Spicer, C (2013), 'Integral Theory and Enlightened Learning', *Journal of the AWE: Enlightenment for the 21<sup>st</sup> Century – A Seminar at Mitraniketan, Kerala, India*, Vol. 42, Winter 2012-2013, pp. 3-9.

### **Discursos**

- Korsgaard, O (2007), 'Grundtvig's Recommendations: People's Enlightenment and Empowerment', *Third Grundtvig International Conference on Education and Development*, Denmark, p. 6.

**Folletos**

The Royal Danish Ministry of Foreign Affairs, Secretariat for Cultural Relations 2010, *The Danish "Folkehøjskole* [Brochure], Carlsen, Jørgen and Borgå, Ole; Authors.

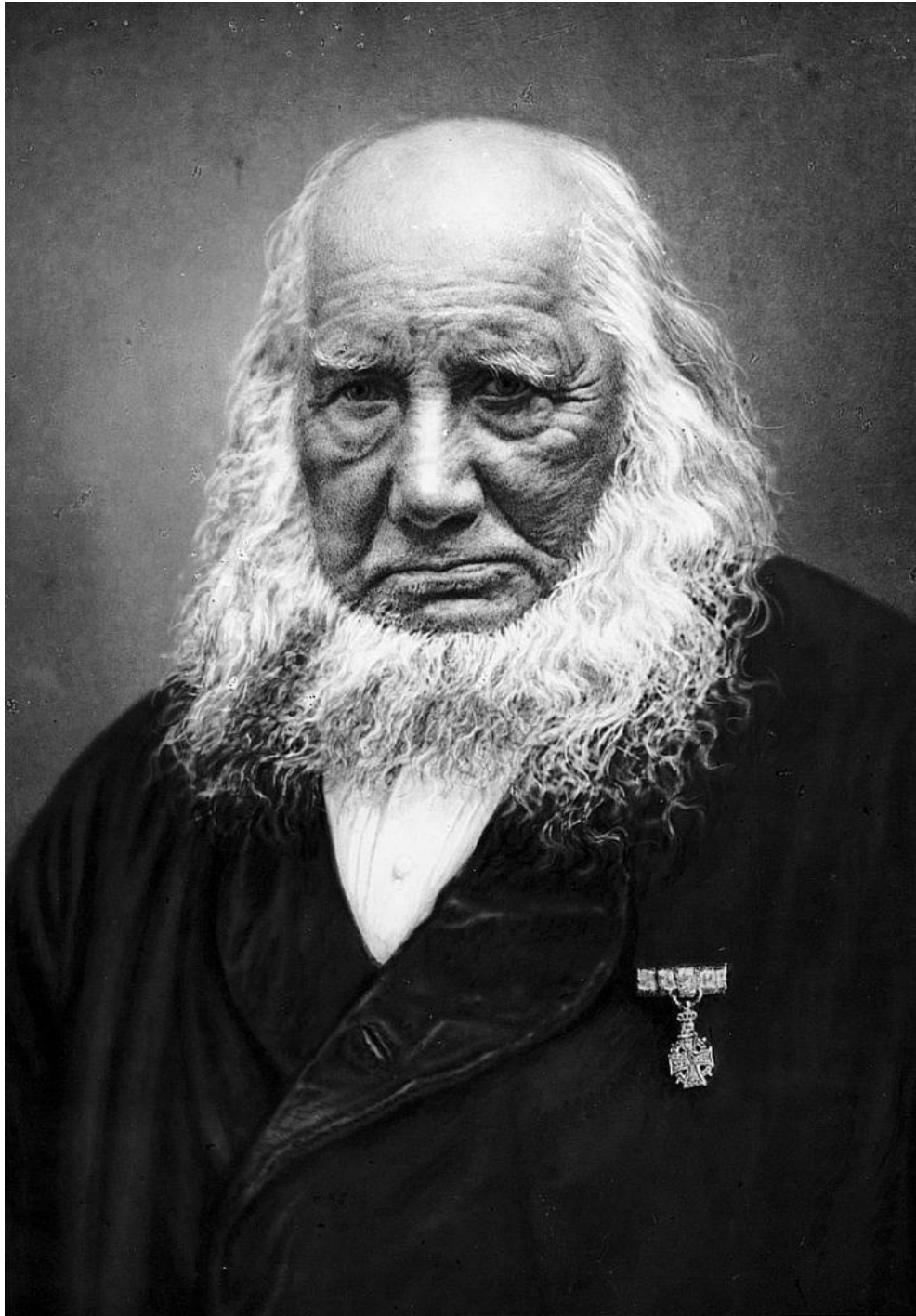
**Indicadores digitales**

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)

The global coalition against corruption (Transparency international)

**ANEXOS**



**N.F.S GRUNDTVIG**

**(1783-1872)**

## Información estadística acerca de Dinamarca:

### MAPA DE DINAMARCA

Situada entre los paralelos 54 y 58, Dinamarca es la monarquía más antigua del mundo. Es un pequeño país de tan sólo 43.094 kilómetros cuadrados con una población de 5,482 millones de habitantes. Dinamarca es relativamente plana; su punto más alto está a 173 metros por encima del nivel del mar. Una característica del país son sus 7.314 km de costas. Está donde esté en Dinamarca, nunca estará lejos del mar para nadar en verano o para disfrutar de un paseo tonificante por la playa en invierno.



Mapa de Dinamarca, 2015. Fuente: <http://denmark.dk/es/datos-rapidos/mapa-de-dinamarca/>

<b>Población</b>	5,627,235 (2014)
<b>Área</b>	42,916 kilómetros cuadrados
<b>Densidad demográfica</b>	130.50 habitantes por kilómetro cuadrado
<b>Región geográfica</b>	Escandinavia
<b>Producto interior bruto</b>	466.2 mil millones DKK (2014)
<b>PIB por cápita</b>	277,500 DKK (2014)
<b>Capital</b>	Copenhague 1,246,611 (2014)
<b>Otras ciudades principales</b>	Århus 259.754, Odense 172.512, Aalborg 109.092 (2014)
<b>Forma de gobierno</b>	Monarquía constitucional
<b>Gobierno</b>	Coalición de los Socialdemócratas, el Partido Social-Liberales
<b>Jefe de estado</b>	Reina Margarita II (desde el 14 de enero de 1972)
<b>Jefe de gobierno</b>	Helle Thorning-Schmidt (desde el 3 de octubre de 2011)
<b>Distribución étnica</b>	5,026,561 daneses. Los inmigrantes y sus descendientes constituyen 600,674 (2014)
<b>Esperanza de vida</b>	Mujeres: 81,9 años; hombres: 78,0 (2014)
<b>Idioma</b>	Danés
<b>Religión</b>	90% protestantes
<b>Divisa</b>	Corona danesa, DKK. 1 corona= 100 Øre (5,58 DKK = 1 USD, 2014)
<b>Miembro de</b>	UN, OECD, EU, Nato, Schengen, OSCE, IMF, WTO and others.

Datos y estadísticas, 2015. Fuente: : <http://denmark.dk/es/datos-rapidos/datos-y-estadisticas/>

## QUICK FACTS

---



Denmark has topped the European Commission's 'Eurobarometer' when it comes to well-being and happiness every year since 1973. Most recently, Denmark was ranked the happiest nation in the first and second World Happiness Report.



Denmark is well on its way to reaching a goal of 50% clean energy by 2020, with data showing that 39% of the country's electricity consumption was covered by wind in 2014.



According to the Corruption Perceptions Index 2014 by Transparency International, Denmark is still the least corrupt country in the world.

[transparency.org](http://transparency.org)

**Datos rápidos, 2014:** Dinamarca ha sido calificada como la nación más feliz en el primero y segundo Informe de la Felicidad del Mundo. La nación está en camino por alcanzar el objetivo del 50% de energía limpia para el año 2020. Las estadísticas muestran que el 39 % del consumo de electricidad del país fue cubierto por la energía eólica en 2014. De acuerdo con el Índice de Percepción de la Corrupción del 2014 por Transparencia Internacional, Dinamarca es el país menos corrupto del mundo. 2014.

Fuente:

<http://denmark.dk/en/~media/Denmark/Documents/Quick%20facts/Equally%20Happy%20%20Green.pdf>

## GOBIERNO Y POLÍTICA

El sistema político danés se basa en una estructura multipartido, en la que varios partidos pueden estar representados simultáneamente en el Parlamento. El gobierno danés a menudo se caracteriza por administraciones minoritarias, asistidas por alianzas con uno a más partidos. Por ello, la política danesa se basa en el consenso. Desde 1909, ningún partido ha obtenido la mayoría en el Parlamento.

### La Constitución

La Constitución, que se aprobó por primera vez en 1849, establece el marco legislativo de la democracia danesa. La Constitución esboza los derechos de los ciudadanos y los derechos humanos, como la libertad de expresión y libertad de reunión, para proteger a los ciudadanos contra la vulneración de sus derechos por parte del Estado.

[Mi Constitución \[PDF en inglés\]](#)

[El sistema parlamentario danés \[PDF en inglés\]](#)



Gobierno y política, 2015. Fuente: : <http://denmark.dk/es/sociedad/gobierno-y-politica/>

## DENMARK IS RANKED 2ND SAFEST COUNTRY IN THE WORLD

Daily mail recently announced that Denmark is the second safest country in the world, just behind Island which ranks first in the survey.

Institute for Economics and Peace recently revealed the Global Peace Index, where 23 factors including crime levels, political terror, weapons import are taken into consideration.

In the study the United Kingdom comes in as number 39 on the list and United States is only ranked as the #94 most safe country, so being ranked #2 is quite an achievement.

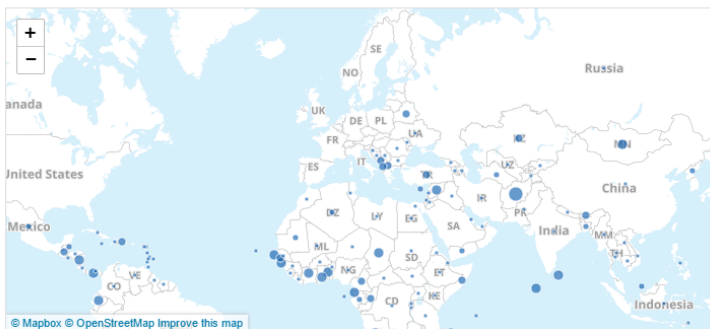
In Denmark we have always had great faith in the individual's ability to think for themselves. We are a small and safe country, and the trust between Danes is high.

**Dinamarca está calificada como el segundo país más seguro del mundo**, de acuerdo con el Índice de Paz Mundial, 2014 Fuente:

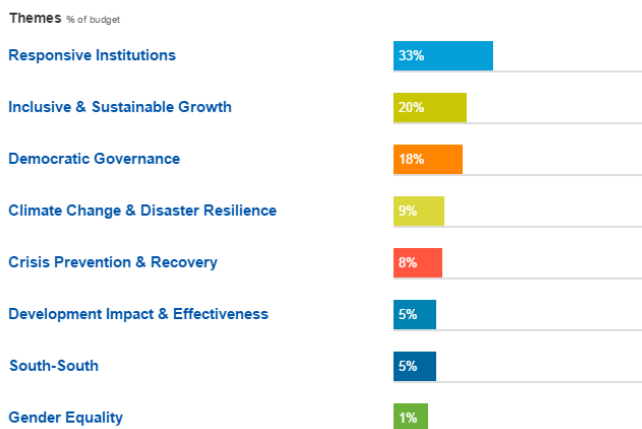
[http://www.visionofhumanity.org/sites/default/files/Global%20Peace%20Index%20Report%202015\\_0.pdf](http://www.visionofhumanity.org/sites/default/files/Global%20Peace%20Index%20Report%202015_0.pdf)

[15\\_0.pdf](#)

## Dinamarca



Denmark funds 102 projects through direct funding and 2653 projects through UNDP Regular Resources.



**Dinamarca financia anualmente diferentes proyectos por parte del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP), 2014.** Las temáticas de los programas varían desde instituciones que respondan, crecimiento inclusivo y sustentable, gobernabilidad democrática, cambio climático y capacidad de recuperación de desastres, prevención y recuperación de crisis, impacto en el desarrollo y eficacia, cooperación Sur-Sur (término para describir el intercambio de recursos, tecnología y conocimiento entre los países en desarrollo, conocidos como países del Sur global) e igualdad de género. 2014. Fuente: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/ourwork/partners/donors/donor-denmark.html>

## MAPAS





**Mapa 3.** Unidad territorial perdida de Dinamarca por Prusia después de la segunda guerra en Schleswig en 1864. Frontera danesa-alemana p. 46. Fuente: <http://www.tacitus.nu/historical-atlas/scandinavia/schleswig-holstein.htm>



**Mapa 4.** Límites territoriales de Dinamarca, después de 1864. Frontera danesa-alemana p. 46. Fuente: <http://www.aularagon.org/files/espa/atlas/dinamarca.htm>



**Mapa 5.** Actual Mapa territorial de Dinamarca a partir de 1945. Estrechos daneses p. 47

Fuente: <http://elclima-enelmundo.blogspot.mx/2013/12/clima-dinamarca-europa.html>



**Mapa 6.** La unificación de Alemania en 1861, p. 47. Fuente:

<http://www.historialuniversal.com/2010/07/unificacion-de-alemania.html>