



LA EDUCACIÓN CÍVICA EN LA ESCUELA Y EN LA CIUDAD

Valentín Martínez-Otero¹

RESUMEN

En este artículo se sostiene que la educación cívica favorece el desarrollo social y democrático. Por lo mismo, esta formación ha de ser objetivo pedagógico de la escuela desde la temprana infancia, sin que se soslaye el trascendente papel que corresponde a la ciudad en cuanto espacio educativo. A las reflexiones teóricas sobre el cultivo del civismo en la institución escolar y en la ciudad se agrega el comentario sobre una narración breve de *Clarín* que se muestra particularmente adecuada para el análisis del civismo escolar y urbano.

Palabras clave: ciudad educadora, Clarín, cosmopolitismo, cuento, educación cívica, escuela, identidad, personalidad.

ABSTRACT

In this article civic education is introduced as a factor that fosters social and democratic development. That is why it ought to become a main pedagogic aim to reach along the first years of the educational system, without dodging the transcendent role of cities in education. Besides the theoretical reflections about the promotion of civic-mindedness at school and in urban spaces, a comment of a short story by the 19th century's Spanish writer Clarín is also included, since it is particularly accurate in order to carry out a analysis of both school and urban civic-mindedness.

Key words: educational city, Clarín, cosmopolitanism, tale, civic education, school, identity, personality.

1. LA EDUCACIÓN CÍVICA EN LA ESCUELA

Si bien la educación integral cultiva la dimensión cívica de la persona, la adjetivación que nos ocupa enfatiza *la necesidad de promover el comportamiento cívico*. Los cambios sociales tan profundos y vertiginosos que por doquier acontecen, así como la permanente amenaza de quiebra de la convivencia, hacen preciso un replanteamiento de los objetivos pedagógicos. En esta coyuntura, hay consenso en afirmar que la escuela debe desplegar el civismo del educando, entendido como conjunto de actitudes, valores, creencias, sentimientos y acciones que llevan a ejercer una ciudadanía responsable. Es claro que se trata de un comportamiento de convivencia que fortalece a un tiempo la identidad personal y el papel de la comunidad.

A la educación para la ciudadanía democrática se le presentan numerosas posibilidades para ayudar al alumno a descubrir a los demás y a embarcarse en proyectos compartidos, pero acaso todas se condensan en la creación conjunta de un *ambiente escolar cívico*. La instrucción es necesaria, aunque no suficiente para un genuino aprendizaje de la ciudadanía. Además de doctrina, se precisa una *atmósfera cívica* que cale en el educando. Creo que podemos afirmar taxativamente que se educa *para* el civismo *desde* el civismo. La educación escolar ha de permitir que los alumnos, desde la temprana infancia, participen libre y responsablemente en los asuntos que les conciernen. Evidentemente esta implicación de los escolares debe realizarse de manera gradual. A la postre, una educación así entendida, con apoyatura moral, se orienta a la capacitación de ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes y auténticamente comprometidos con la mejora de su comunidad, sin que ello suponga una renuncia a su singularidad. En puridad, se puede hablar de "educación cívico-política" que acontece por y para la participación, dado que emerge en un ambiente democrático facilitador de un comportamiento congruente. Llegado este punto, es preciso señalar que no se debe reducir la educación a la mera forja de ciudadanos ni subordinar la educación a la política. Ortega y Gasset (1997: 157) advierte con toda razón que el ser humano es mucho más que ciudadano y que la tentación de adaptar la pedagogía a la política es un anacronismo.

¹ Doctor en Psicología y en Pedagogía. Profesor en la Facultad de Educación (U.C.M.).

En diálogo con el egregio pensador español, resulta evidente que la relevancia atribuida a la educación cívica de ningún modo debe ensombrecer la trascendencia de otras vertientes personales: intelectual, afectiva, espiritual, social, moral, estética, física, etc. En aras de la sistematización pedagógica la educación admite adjetivaciones correspondientes a las diversas facetas del ser humano, siempre que no se obvие que antropológicamente la persona es *una* (el individuo es indiviso) y, por ende, las distintas modalidades formativas son indisociables y quedan subsumidas en la educación integral. El actual debate político, social y, sobre todo, pedagógico nos anima a interesarnos en este artículo por la formación cívica, sin que ello suponga atribuirle rango superior respecto a otras dimensiones de la educación. La política educativa debería tomar buena nota de esta totalidad compleja de la naturaleza humana hoy claramente escindida en el currículum.

Resulta evidente, por otro lado, que la educación para la ciudadanía puede encubrir una *manipulación*. Es lo que sucede, por ejemplo, si un partido político en el poder se sirve del currículum para inocular tendenciosamente ideas que le favorecen, sin reparar en los perjuicios que generan. Aprovechar la ventajosa situación política y la indefensión del educando para realizar proselitismo es una práctica abyecta. La politización de la educación puede alcanzar un grado que haga peligrar la propia convivencia democrática. Esta pretendida formación cívica esconde en realidad un comportamiento gubernamental incívico, desde el mismo instante en que se pone al servicio de sus particulares intereses: consolidarse en el poder, desprestigiar al adversario, etc. Podemos incluso preguntarnos por la influencia que en la emergencia y cristalización del terrorismo ha tenido la tergiversación de la historia en el marco de una pedagogía de la intolerancia nacionalista. La constante exposición durante la escolaridad a la instrucción de la violencia y la exclusión favorece la utilización de la agresividad como vía para alcanzar las metas. El escolar por mí denominado “alumno-politizado” (Martínez-Otero, 2004: 209) expuesto desde la infancia por cauces perversos a una ideología engañosa y violenta se convierte en candidato al fanatismo político.

Cerramos estas reflexiones fortaleciendo nuestra confianza en una genuina educación cívica que promueva en los educandos el compromiso y la participación activa y responsable en los asuntos de la vida social. Los pueblos de elevado *espíritu cívico* están integrados por personas libres, tolerantes, solidarias, racionales y empáticas que se preocupan por cuanto les rodea, se disponen a ayudar a quien lo necesita y emprenden la construcción conjunta de un futuro mejor. El civismo ha de ser robusto y fértil. Es expresión de humanidad que se aprende y se afianza con el ejercicio. Su desarrollo equivale a avanzar con firmeza por el camino de la sintonía, de la reciprocidad, de la justicia y de la concordia. Es posible que los muchos problemas de nuestro tiempo nos lleven a verlo como un ideal, pero es totalmente necesario avanzar hacia ese horizonte.

2. DE LA CIUDAD EDUCADORA A LA SOCIEDAD EDUCADORA

La ciudad es realidad histórica y cultural que refleja el desvelo del ser humano por construir su propio hábitat. El orgullo expresado en esta afirmación debería albergar también una preocupación, pues esa magna realización corre el riesgo de engullir a su artífice. No es raro, por ejemplo, que el espacio urbano crezca hostil e insanamente. Aunque cada ciudad tiene su idiosincrasia, ese desarrollo anómalo se patentiza en numerosas *tecnópolis* y *megalópolis* presididas por el deterioro y la anomia.

El desarrollo de las ciudades ha protegido a sus habitantes de los rigores de la naturaleza, pero ejerce su dominio inmisericorde por medio de estructuras tecnoburocráticas. La vida del ciudadano es en gran medida vigilada, administrada y controlada. En la sociedad urbana panóptica y teledirigida el excesivo control político y administrativo hurta intimidad al ciudadano y lo enajena. Pinillos (1977: 140-141), tras explorar esta cuestión, señala que la misma administración que, en cierto modo, salva a la ciudad del caos, imprime en ella un carácter impersonal, donde las normas se complican y crecen hasta atrapar al ciudadano en una maraña.

En la ciudad moderna el ciudadano corre el riesgo de alejarse de sí mismo y de extraviarse por los tortuosos caminos del laberinto que ha creado. A veces se busca una salida, siquiera sea momentánea, a través del alcohol u otras drogas. No es que estas conductas sean exclusivas de áreas urbanas, pero las dificultades de comunicación, el resquebrajamiento de la identidad, la crisis de valores, el estrés y, en definitiva, la deshumanización creciente en las ciudades son fuentes de malestar y desequilibrio que empujan a buscar evasiones inadecuadas.

Las pinceladas psicosociales anteriores ponen al descubierto que la ciudad avanza en continua contradicción consigo misma. La senda adoptada por el *progreso* está llena de luces y sombras, de cordura y locura. De lo que no hay duda es de que en esta tensión urbana constante entre logros y pérdidas las llamadas “ciencias del hombre” tienen mucho que decir. Si pensamos en los niños, acaso los menos tenidos en cuenta en los proyectos urbanísticos, la gravedad sube de punto. La insensibilidad hacia la infancia se patentiza y condensa en la escasez de zonas apropiadas para el juego y la relación interpersonal. Los pequeños urbanitas tienen que hacer frente a numerosos peligros: tráfico, corrupción, hacinamiento callejero, etc. Por lo mismo, unas veces se ven abocados a una sobre adaptación de negativas consecuencias (agresividad, frustración, miedo e impotencia) y otras a la reclusión domiciliaria.

Pues bien, la toma de conciencia de las pésimas condiciones en que hoy se hallan numerosos espacios urbanos explica en gran medida el creciente interés despertado en círculos pedagógicos por la idea de “ciudad educadora” que, si bien admite interpretaciones y matizaciones, contiene siempre la noble aspiración a humanizar la ciudad. La expresión “ciudad educadora” equivale a apostar por una vida urbana en la que las personas desde la temprana infancia puedan encontrarse, acompañarse y aprender juntos. La construcción de una ciudad así requiere la participación de todos, por supuesto también de los niños, y supone abrirse a los sueños, a la esperanza, a la armonía con la naturaleza, a la poesía, a la convivencia y a la genuina cultura intelectual y cordial.

Una ciudad es verdaderamente educadora si, además de cumplir con sus funciones tradicionales, promueve el desarrollo de sus moradores, particularmente de los niños y jóvenes. Hay que recordar que la educación no corresponde únicamente a la familia y a la escuela, sino a todos. En esta visión amplia de la educación es donde se ubica el concepto que nos ocupa. Ya han transcurrido algunas décadas desde que se comenzó a hablar de “ciudad educadora” y la expresión, a pesar de que el compromiso aún es insuficiente, sigue albergando un sentido positivo. Se requiere, eso sí, un programa que favorezca su construcción al servicio de cuantos en ella se alojan. Un medio urbano formativo es un entorno de convivencia, cultura y libertad. Con rapidez se advierte que un lugar así es fuente de aprendizaje cívico y convivencia, pues brinda consistencia psicosocial a los ciudadanos y los mueve a actuar solidaria y responsablemente. Como notas ambientales que contribuyen a este despliegue cívico se encuentran las siguientes: el funcionamiento humanizado de las instituciones y servicios, la fortaleza de la urdimbre sociocultural, el equilibrio estimular, la presencia de suficientes espacios naturales, la existencia de cauces para la participación y la regulación racional de la vida comunitaria.

No cabe duda de que la ciudad educativa constituye una referencia áurea para el despliegue cívico de las personas, cualesquiera que sean sus características. Mas no resulta suficiente con ese bello horizonte urbano. La pretensión de favorecer el civismo concierne a toda la sociedad, lo que en rigor nos ha de permitir avanzar hacia una genuina “sociedad educadora”, de la que ya nos hemos ocupado en otro lugar (Martínez-Otero, 2003).

3. IDENTIDAD, PERSONALIDAD Y COSMOPOLITISMO

Uno de los objetivos pedagógicos perentorios es *promover la forja de una identidad² básica saludable en una sociedad crecientemente compleja*, so pena de que la *psicopatología de la identidad* se extienda de modo alarmante. Como queda recogido con anterioridad, nuestras sociedades y ciudades no escapan a un modelo de relaciones interhumanas caracterizado por la superficialidad y la rivalidad. A esto hay que añadir otros rasgos también apuntados que revelan que el psiquismo del hombre contemporáneo si no es patológico, al menos es premórbido.

El relativismo, la deficiente comunicación y la frecuente manipulación del otro contaminan psicosocialmente el ambiente, hasta el punto de que un número significativo de personas en las “sociedades desarrolladas” se vuelven suspicaces, temerosas, agresivas y desasosegadas. El *núcleo identitario* es carcomido por la atmósfera enajenante de la que ni siquiera se libran la familia y la escuela. La situación se agrava por la perversa utilización de los medios de información.

En la sociedad actual, la identidad (personal o social) tanto de inmigrantes como de nacionales puede verse amenazada también por el *multiculturalismo caótico*, entendido aquí como mera coexistencia de culturas abandonadas a su suerte. Espero que se acepte esta apretada simplificación sobre el fenómeno multicultural y su incidencia en la construcción de la identidad, porque no se precisa mucha tinta para darse cuenta de que en esta sociedad compleja y cambiante se necesita una política socioeducativa impulsora de *interculturalidad*, concepto que aquí se maneja en el mismo buen sentido que se ha extendido por la pedagogía europea; a saber, como “intercambio positivo entre culturas”.

Otro de los retos educativos de nuestro tiempo, si de verdad aspiramos a robustecer la identidad tan expuesta a fuerzas disgregadoras, es el de superar el limitado concepto tradicional de ciudadanía, en exceso dependiente del lugar de nacimiento, en beneficio del *cosmopolitismo*. La fragua de la ciudadanía universal ha de constituir un proceso gradual que en modo alguno plantee conflicto identitario. En nuestra “aldea global” debe estimularse la armonía entre dimensiones de la identidad, de suerte que sean complementarias y no antagónicas. Es bien sabido, por ejemplo, que se puede ser *asturiano, español y cosmopolita* sin solución de continuidad. Pues bien, es en el despliegue equilibrado de estas diversas maneras de ser donde se descubre hoy al *ser humano integral*. La descompensación de estas vertientes, en ocasiones provocada por una enseñanza perversa, a menudo se concreta en la hipertrofia de alguna dimensión y en la disfunción y el hermetismo de partes esenciales de la persona. A resulta de esta situación no es extraño que brote el nacionalismo cainita y que se pierda capacidad de relación interpersonal, particularmente con aquellos que son considerados diferentes.

El educando de nuestro tiempo, debe conocer, respetar y valorar las otras culturas del planeta. Lo contrario es, dada la intensa movilidad migratoria y la interconexión informativa, carencia educativa que limita considerablemente las posibilidades personales. En contextos formativos interculturales la *personalidad modal o básica*, que sirve de cimentación a la identidad del educando, presumiblemente estaría integrada por las siguientes notas (Martínez-Otero, 2004: 131): sensibilidad, apertura, afabilidad y responsabilidad.

Los rasgos mencionados, derivados de la acción educativa, configuran lo que podríamos denominar la *personalidad cuatro estrellas* -en la que se descubre una clara reminiscencia del modelo de los “cinco grandes” (*big five*) factores de personalidad procedente de la ciencia psicológica- y se ven matizados por el influjo de

² A falta de una delimitación más precisa el concepto de *identidad* equivale a interesarse por el conjunto de rasgos individuales o colectivos que se poseen y que, por tanto, diferencian a las personas (*identidad personal*) o a las comunidades (*identidad comunitaria*). Aquí defiendo que la identidad es una y compleja. Por otro lado, la identidad se relaciona estrechamente con la personalidad que le sirve de soporte. Por la identidad toma el hombre posesión de sí mismo y responde, si quiera sea provisional y parcialmente, a la pregunta *quién soy*.

otros condicionantes, entre ellos los genéticos, que dan lugar a las diferencias individuales. Lo que ha de quedar fuera de toda duda es que la interacción intercultural permite aprehender la realidad personal del otro, enriquecer la propia personalidad y construir una identidad en la dirección cosmopolita apuntada.

4. “DON URBANO”³: UN CUENTO DE CLARÍN PARA EL ANÁLISIS Y EL DESPLIEGUE CÍVICO

Se presenta a continuación un resumen y una interpretación del relato “Don Urbano” de Leopoldo Alas, *Clarín*, autor de una extensa producción de cuentos. El texto que se comenta, además de tener gran valor literario, resulta apropiado para analizar las relaciones entre maestros y escolares, un sistema de enseñanza en trance de desaparición, las sombras de la modernidad, la corrupción, el (des)orden urbano, etc. El estudio de la peculiar “doctrina pedagógica” del maestro del cuento, permite advertir el énfasis de la peor escuela decimonónica en la dominación del niño, en el enderezamiento de su conducta, en el encauzamiento de su “naturaleza torcida”. Lo importante es formar *rectos ciudadanos* en un ambiente presidido por el miedo. La insistencia en el control de la infancia se generaliza en la ciudad a todas las demás franjas etarias. La política urbanística descrita en el relato pone al descubierto la insensibilidad arquitectónica, la vigilancia que se ejerce sobre los ciudadanos y la deshumanización del progreso.

En suma, una sugestiva narración para despertar la reflexión cívica en alumnos de enseñanza secundaria o universitaria. El autor de estas líneas, tras comprobar empíricamente la virtualidad del relato para la educación cívica, ofrece a continuación un punto de partida para el trabajo sistemático en el aula.

4.1.- Síntesis

Nos hallamos ante el relato de don Urbano Villanueva, un maestro de párvulos que al iniciar su profesión se siente llamado a renovar el sistema de educación de los infantes. Para él, la formación infantil es el resultado de la acción espontánea de la naturaleza, aunque metódicamente enderezada. De hecho, es un entusiasta de la “libertad con correas”. La cuerda le parece el símbolo de la sociedad, entre otras razones, porque expresa la vinculación interhumana y porque permite castigar las transgresiones, como ocurre con el ahorcamiento. Tiene tanta confianza en la cuerda que la utiliza para sancionar a sus alumnos.

Harto de los párvulos se dedicó a enseñar a niños algo mayores, pero todo fue inútil, no lograba que se enderezasen. Cansado de la escuela comenzó a trabajar como delineante con el arquitecto municipal. Su preocupación por la armonía y el orden urbanos se convirtió en obsesión, pero tuvo que abandonar también su amor a la rectitud de la villa, porque había demasiado favoritismo hacia algunos. Sus ilusiones se refugiaron entonces en el arbolado y más tarde, hastiado, abandonó la ciudad a su destino de corrupción y desorden. Siempre que podía se iba al campo a contemplar los surcos que en la tierra abrian los labradores. Con esta costumbre de salir a la aldea fue descuidando su aspecto hasta que un rapabarbas le mostró un espejo en el que comprobó que la asimetría se había apoderado de su cara y cabeza. Desde aquel día empezó a dar un tratamiento extraordinario al arte de la peluquería y se reconcilió con todos los que humildemente se sometían a las tijeras y a las navajas niveladoras del peluquero.

4.2.- Comentario

Por medio de don Urbano Villanueva, nombre simbólico, Clarín censura con aspereza y ridiculiza costumbres de su tiempo. La sátira social se centra sobre todo en la

³ El comentario sobre “Don Urbano” que se incluye en este apartado es una versión algo reducida del que se incluye en mi libro: *El pensamiento político y social de Clarín a través de sus cuentos. Valor educativo de la narrativa breve clariniana*, Madrid: Fundamentos, 2001.

escuela y en la política urbanística. En primer lugar, el escritor reprueba la metodología docente que se apoya en el castigo, algo que lamentablemente seguía practicándose en el siglo XIX en centros educativos y en los propios hogares. Ya advierte De Mause (1994: 15) al referirse a la historia de la infancia que cuanto más se retrocede en el pasado más bajo es el nivel de atención que recibían los niños y mayor el peligro de que sufriesen algún tipo de violencia.

El maestro del relato pretende utilizar el tiempo y el espacio escolar para medir, ordenar, controlar, someter y disciplinar a los niños. Se previenen así las transgresiones y se garantiza la rectitud. Don Urbano es partidario de la represión y de los azotes, pues con ello espera sujetar el mal y liberar el bien. Es patente en el cuento la tensión entre *liberar* y *reprimir*, entre el subjetivismo roussoniano y el objetivismo comtiano (véase, v. gr., Lerena, 1983).

El Sr. Villanueva aspira a convertir la escuela en un complejo sistema maquinal en el que los alumnos son tratados como dientes de un engranaje. Con tono burlesco, el escritor denuncia la deshumanización de los métodos pedagógicos encaminados a enfrenar las “malas pasiones” y los “extravíos psicofísicos” a través de la vigilancia y la punición.

Si en un primer momento el maestro se propone transformar a los párvulos, más adelante lo intenta con niños algo mayores, aunque en ambos casos fracasa. Se interesa entonces por la arquitectura urbana, pero también lleva un desengaño. Estas dos vertientes profesionales del personaje -maestro y delineante-, a pesar de sus desemejanzas, confluyen en el cuento en un mismo objetivo: el control, sea interno o externo. Se busca el encauzamiento de la conducta, la *ortopedia* personal y social, aunque tanto la infancia como la ciudad iban de mal en peor: “Ni los hombres, ni las casas, se sujetaban al orden, a la rectitud”.

La escuela *de* don Urbano se caracteriza por la dominación. Para Lerena (1980: 191-192), la función esencial del primer tramo de la enseñanza no era que los alumnos incorporasen ciertos modelos culturales, sino que los reconociesen y respetasen. El maestro, ante la población obrera y campesina, era una especie de doctor Tirteafuera, representante de los hábitos correctos o, mejor, *corregidos*. El maestro, admirado y temido, encarnaba el conjunto de prohibiciones impuestas a la clase dominada culturalmente. Con frecuencia el maestro era el encargado de reprimir y reproducir las desigualdades sociales. Se enseñaba, a través de rudimentos de historia o de lenguaje, o por medio de las reglas de urbanidad, en qué consistía la verdadera cultura, así como los atributos del hombre recto, del *buen ciudadano*.

En el relato sólo se oye la voz del maestro y la del narrador que le da vida, los niños callan. Todo se organiza conforme a la idea de *rectitud*, que comporta una escisión en la relación entre el maestro y los alumnos, palpable en el “distanciamiento” entre uno y otros. Aquí el maestro es un mero “instructor”, no un verdadero educador, cuyo discurso expositivo encaminado al adoctrinamiento no resulta nada cívico.

En el cuento se ironiza sobre el *sui generis* “método intuitivo”⁴ del maestro, quien practica con los niños, como diría Foucault (1982: 175), algunos *medios del buen encauzamiento*: atar la mano a la pluma para que la cogiesen adecuadamente, juntar con ligaduras las dos manos a la espalda para “corregir los desafueros”, explicar en qué consiste la pena del galeote y del presidiario como “descripción ejemplar” de lo que sucede cuando se infringen las leyes, etc.

Por otro lado, el cuento muestra nítidamente la transformación que experimenta la ciudad moderna. La revolución industrial supuso la afluencia masiva de trabajadores procedentes del campo a las zonas urbanas en situaciones de desastrosa desigualdad y caos. Si tomamos como ejemplo la ciudad de Oviedo, Vetusta, comprobamos que dejaba atrás su carácter rural a medida que se construían numerosos edificios y se extendía la tecnificación: el ferrocarril, el teléfono, la luz eléctrica, etc. La nueva ciudad iba mudando su rostro a finales del siglo XIX y con él los hábitos de vida de sus moradores. Un hecho que muestra con intensidad esta metamorfosis urbana es el

⁴ Giner de los Ríos, por influencia de Krause, denominaba así a la educación verdadera.

derribo del viejo roble conocido con el nombre de Carbayón, símbolo de la ciudad, y situado en zona que supuestamente obstaculizaba la colocación de la acera de la nueva calle Uría. Este árbol centenario, que dio sombra a generaciones de ovetenses conocidos desde varios siglos atrás en su honor como “carbayones”, refleja el sacrificio que los nuevos tiempos exigían por mor de la nivelación, la medida y la planificación urbanística. Así que... “*¡abajo los árboles seculares! Y nada de sensiblería... Alamedas nuevas, y vamos andando*”.

Es evidente que *Clarín* critica algunas decisiones municipales como la tala del árbol sagrado. Sobre este particular, Lillo (1997: 43) nos recuerda que en el Ayuntamiento ovetense de aquellos años parece que había una voraz costumbre arboricida que se mantuvo durante décadas, porque en 1925 la Corporación decidió cortar, en contra del sentir popular, los álamos que daban tono y nombre al Paseo de los Álamos. Don Urbano Villanueva, por tanto, encarna la insensibilidad urbanística del Consistorio ovetense en una época en la que, según las crónicas, la emergencia de la nueva ciudad se acompañó de dificultades y protestas, a las que *Clarín* se refiere cuando explica la renuncia del titular del relato a su nuevo cargo como consecuencia de la intriga, los desengaños, el trato de favor, etc.

La pintura que realiza el escritor en esta narración es en realidad la antítesis de la ciudad educadora. El patológico afán nivelador de don Urbano refleja, en mi opinión, la naciente preocupación por mitigar los problemas que la expansión de los nuevos espacios urbanos comenzaba a presentar: la sustitución del medio natural por un entorno artificial empieza a mostrar su peor cara. La morfología urbanística impuesta por el *progreso* amenaza la salud mental de los ciudadanos, como bien ha descrito Pinillos (1977). Acaso por ello el protagonista del cuento busca la evasión a la corrupción, la anomia y el libertinaje urbanos en el campo, aunque troquelado por la mano del sistema sólo halla alivio en la locura, ¿trágico sino del hombre contemporáneo?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DEMAUSE, LL. (1994). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Editorial.
- FOUCAULT, M. (1982). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1973). *Ensayos*. Madrid: Alianza Editorial.
- LERENA, C. (1980). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- LERENA, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*. Madrid: Akal.
- LILLO, J. DE (1997). *Oviedo, crónica de un siglo*. Tomo I, 1860-1910. Oviedo: Nobel.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2001). *El pensamiento político y social de Clarín a través de sus cuentos. Valor educativo de la narrativa breve clariniana*. Madrid: Fundamentos.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2003). “Sociedad educadora: la paidocenosís necesaria”. *Congreso “La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI”*. Madrid: CES Don Bosco.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2004). *Teoría y práctica de la educación (2ª ed.)*. Madrid: CCS.
- MEDINA RUBIO, R. (1986). “Educación moral y comportamiento cívico-político”. *Revista Española de Pedagogía*. nº 173, 315-338.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1997). “Pedagogía y anacronismo”, en Ortega y Gasset: *Misión de la Universidad*. Revista de Occidente en Alianza Editorial, págs. 155-158.
- PINILLOS, J. L. (1977). *Psicopatología de la vida urbana*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RICHMOND, C. (ed.) (2000). *Cuentos completos. Clarín*. Vol. II. Madrid: Alfaguara.