La juventud, entre el ethos victoriano y el eros pedagógico: La subversión de los sentidos[1]

CONRAD VILANOU I TORRANO
JORDI GARCÍA I FARRERO
Universitat de Barcelona

RESUMEN: En este artículo se un perfil del ethos victoriano que no se limita al Imperio británico, sino que, por extensión, se aplica también a otros sistemas políticos como el Imperio austrohúngaro. En este sentido, se siguen las tesis de Peter Gay, que atribuyó la categoría «victoriana» a la Viena del siglo xix. Igualmente, se tienen bien presentes las aportaciones del historiador W. H. Johnston sobre el genio austrohúngaro (1972), una magnífica historia social e intelectual de aquel imperio. A partir de estos presupuestos, y a la vista de una serie de fuentes literarias (Chesterton, Schnitzler, Morgenstern, Reich, Roth, Zweig, etc.), los autores pasan revista a las relaciones entre el mundo de ayer y la mentalidad victoriana, es decir, el mundo que desapareció al finalizar la Primera Guerra Mundial. A continuación se analizan las relaciones entre el eros y la pedagogía que se dieron

1 Tomamos en empréstito el subtítulo de «subversión de los sentidos», de la obra del mismo nombre de Stefan Zweig, publicada dentro de la colección «Sensum novum». En esta novela –presentada a modo de unos apuntes íntimos del «Geheimrat R. de C.», es decir, del consejero R. de C.–, Zweig describe las relaciones entre un joven universitario alemán y un viejo profesor que dirige un seminario sobre literatura inglesa. Entre ambos se establecen unos vínculos cordiales que pueden ser considerados como homoeróticos, mientras el profesor –a pesar de estar casado con una joven esposa– desaparece en ocasiones para llevar una vida oculta por su homosexualidad. Mientras tanto, surge una atracción del joven alumno hacia la esposa de su admirado profesor. Con su potente carga psicológica, y en atención a la excelente descripción del ambiente universitario alemán, podemos considerar esta novela como una *Bildungsroman*. Y ello más todavía si se tiene en cuenta que se comparan dos modelos universitarios: el de la Universidad de Berlín, que no logró captar al joven alumno, y el de una universidad de provincias de la Alemania central, en la que aquel alumno, un tanto desorientado, descubrió la ilusión por el saber gracias al entusiasmo que el viejo profesor manifestaba en su seminario. Desafortunadamente, no hemos podido localizar la editorial que publicó *Subversión de los sentidos*, ni tampoco el lugar y la fecha de edición. Hemos manejado un ejemplar encuadernado, adquirido en una librería de lance.

durante los primeros compases del siglo xx, para fijar finalmente la atención en la liberación de la juventud que surgió en 1918 y que se consolidó, definitivamente, en 1945.

PALABRAS CLAVE: juventud, victoriano, Imperio austrohúngaro, eros, liberación de la juventud.

Youth, between the Victorian ethos and the pedagogic eros: The subversion of the senses

ABSTRACT: This paper presents a profile of the Victorian ethos which is not confined to the British Empire but, by extension, also applies to other political systems such as the Austro-Hungarian Empire. In this sense, the authors follow the theses of Peter Gay, who attributed the category of «Victorian» to 19th century Vienna. The paper also takes into account the book published by the historian W. H. Johnston on the Austro-Hungarian mind (1972), which provides a magnificent social and intellectual history of the Austro-Hungarian Empire. With these antecedents and considering a series of literary sources (Chesterton, Schnitzler, Morgenstern, Reich, Roth, Zweig, etc.), the authors review the relationship between the 19th century world and the Victorian mindset, that is, the world that disappeared at the end of the First World War. They then analyse the relationship between eros and pedagogics during the first years of the 20th century, lastly focusing attention on the liberation of youth which began in 1918 and was finally consolidated in 1945.

KEY-WORDS: youth, Victorian, Austro-Hungarian Empire, eros, liberation of youth.

«El mundo vivía en aquel tiempo en profunda paz.
Faltaba aún mucho tiempo para la Primera Guerra Mundial.
Era todavía un mundo humano.»
(Soma Morgenstern, *En otro tiempo. Años de juventud en Galitzia oriental*, p. 236.)

No hay duda de que la Pedagogía –como hija directa de la Ilustración– ha constituido un gran proyecto moderno. De hecho, fueron los sueños de los ilustrados –con Kant a la cabeza– los que precipitaron la aparición de la ciencia pedagógica, una disciplina emergente que al apelar a la ética buscaba sacar al individuo de su minoría de edad. Naturalmente, los vientos neohumanistas a favor de la educación del género humano, que soplaron en Europa entre 1780 y 1830, alimentaron estas esperanzas promovidas, desde un punto de vista moral, por la autonomía kantiana. La gran figura de

Goethe, con su idea de metamorfosis, representa como nadie este ideal neohumanista del hombre formado a sí mismo, del hombre culto, que revive la fuerza de los clásicos confiriéndose un perfil apolíneo gracias al trato con la literatura y la música, y al cultivo de las artes y de las ciencias, en un todo enciclopédico e integral que reúne las potencialidades del ser humano. Por tanto, nadie como Goethe –que pasó del mundo romántico (*Werther*) a simbolizar la cultura burguesa (*Meister*) buscando, finalmente, la inmortalidad (*Fausto*)– para ilustrar el ideal de autonomía que es propio de alguien que ha alcanzado –según el mandato pindárico que exige a cada uno ser el que es– la auténtica mayoría de edad.

En esta dirección, el tránsito del Antiguo Régimen aristocrático –con su carga heterónoma propia de una etapa de «minoría de edad»– al Nuevo Régimen liberal exigía una revolución copernicana en lo que se refiere a la educación de las conciencias, en un contexto político y social que no era extraño tampoco a las revoluciones políticas y sociales, ya se tratase de la Independencia americana (1776) o de la Revolución francesa (1789). En última instancia, se pretendía romper la dinámica heterónoma de una sociedad teocéntrica en que los valores pedagógicos dependían de la religión, tal como formuló Lessing en *La educación del género humano* (1780), al demandar la superación del temor del Antiguo Testamento gracias a la llegada de la edad del espíritu. Sin embargo, la propuesta de Lessing de presentar la historia como la gran educadora, posición proclive a la asimilación de los judíos, encontró un par de contrapuntos en la filosofía de Herder, que reivindicó desde una posición romántica el papel cultural del pueblo alemán, y en las posiciones de Mendelssohn, quien reclamó mantener la lealtad a los principios de la tradición hebrea (Arendt, 2004, pp. 113-127).

Por lo demás, el siglo XIX –después de las campañas napoleónicas– se inició con una vuelta al *statu quo* del Antiguo Régimen, gracias a los acuerdos del Congreso de Viena (1815). Allí las potencias de la época decidieron la restauración de los principios anteriores a los conatos revolucionarios surgidos de la Ilustración dieciochesca y que emergieron de nuevo en diferentes momentos del siglo XIX, por ejemplo, en 1820, 1830, 1848 y 1871. En aquella Europa decimonónica, los grandes imperios –inglés, prusiano, austrohúngaro, zarista, sin olvidar Francia– se convirtieron en unas fuerzas hegemónicas que impusieron una serie de principios –autoritarismo, militarismo, puritanismo, etc.– que poco tenían que ver con la autonomía kantiana, ya que no surgían de la conciencia individual, sino de una dinámica histórica en que predominaba

un miedo atroz a todo cuanto significase cambio o revolución. No en balde, en más de una ocasión se ha dicho que el imperativo categórico kantiano emergió en un contexto en que el ámbito público quedaba circunscrito al dictado imperial prusiano, limitándose por consiguiente la autonomía moral a la esfera individual. De la misma manera en que la ley de Newton gobernaba el mundo físico, el dictado del emperador ejercía el control sobre sus ciudadanos. Con todo, Kant –cuya madre era prusiana– quiso distanciarse del dictado del monarca prusiano, si bien algunos autores –como Emil Ludwig–, sin negar sus indudables méritos, lo presentan como un acólito de Federico el Grande de Prusia. «Cuando en la famosa avenida de la Victoria se descubrió el monumento a un rey vicioso y mezquino que, en mármol blanco, adelantaba pomposamente su pierna derecha, era de notar tras él como un pequeño Hermes, la figura de Kant, que había sido su súbdito.» (Ludwig, 2011, p. 151.) Sólo a partir de comienzos del siglo XX –el siglo de los niños al decir de Ellen Key–, la educación empezó a ser sensible a los principios de espontaneidad, libertad y autonomía que serían divulgados por el movimiento de la Escuela Nueva. Aunque es verdad que en el siglo XIX ya se dieron cambios importantes como las novedades introducidas por Thomas Arnold en la educación secundaria inglesa, causa remota para algunos de la moderna renovación pedagógica, esta reforma educativa únicamente se impuso después de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), cuando entró en crisis el modo de vida considerado como victoriano (Gay, 2002, p. 242). Bien mirado, esta etapa histórica se inició en 1837 con la subida al trono de la reina Victoria, y abarca –en un sentido amplio– hasta entrado el siglo XX. De hecho, el dilatado reinado de la reina Victoria (1837-1901) se puede extender también al período que va del fracaso militar británico en la guerra de los *bóers* (1899-1902) al inicio de la Gran Guerra (1914-1918). De esta manera, las épocas de la reina Victoria (1837-1901) y Eduardo VII (1901-1910) pueden entenderse como una continuidad que se alarga hasta la Primera Guerra Mundial, que significó una quiebra definitiva: nada fue igual después de 1918.

Tan es así que el período victoriano –considerado por muchos una fase gloriosa e intocable– no fue objeto de crítica hasta la fecha de 1918, cuando apareció el libro de Lytton Strachey *Victorianos eminentes*, en que repasaba la trayectoria del cardenal Manning –que junto a Wiseman y Newman forma la trilogía de cardenales victorianos–, del pedagogo Thomas Arnold, de la enfermera Florence Nightingale y del general Gordon, el héroe de

Jartum. Dámaso López García, en el prólogo a la versión española del libro de Strachey, recoge la opinión de Leonard Wolf, quien en su biografía escribió lo siguiente: «La guerra, que pulverizó la cohesión de los valores victorianos y abrió fisuras irreparables en la frívola sociedad eduardiana, tuvo el efecto de acelerar y alterar el cambio violento e inevitable de hábitos y tradiciones.» (Strachey, 1998, p. 18.)

Así pues, y de acuerdo con los planteamientos de Gay, que se basó en los diarios de Arthur Schnitzler –hoy felizmente traducidos–, este estilo «victoriano» genuinamente inglés se puede aplicar a los diferentes imperios que se consolidaron en el siglo XIX. No es extraño, además, encontrar paralelismos entre la emperatriz María Teresa de Austria, que observó una política ilustrada entre 1740 y 1780, y la reina Victoria de Inglaterra. Sin embargo, el mejor paralelismo entre Austria y la época victoriana corresponde al período de Francicco José I, que dirigió las riendas del Imperio austrohúngaro entre 1848 y 1916, superando así los largos años que la reina Victoria (1837-1901) estuvo en el poder.

A estas alturas, contamos con muchas obras que radiografían el Imperio austríaco, destacando por su novedad –no sólo metodológica, sino también por su arborescente contenido– el libro de William M. Johnston *El genio austrohúngaro*, publicado en 1972 y que, finalmente, ha sido traducido al español (2009). En esta obra –un referente inexcusable para el estudio de la historia intelectual de la Europa contemporánea–, se hace una radiografía del Imperio austríaco, que caminaba inexorablemente hacia su ocaso, tal como sucedió después de la Primera Guerra Mundial. Entre los aspectos que este autor analiza destacan los que se refieren a la crisis interna del Imperio austrohúngaro –que desde 1867 tuvo una capitalidad bicéfala que compartieron Viena y Budapest–, entre los que descuellan una administración anticuada, la actitud conservadora del ejército y los privilegios de una nobleza endogámica, sin olvidar el papel de la Iglesia católica. De ahí, pues, que resulte hasta cierto punto lógico que Gay haya atribuido –no sin forzar las cosas– la categoría de «victoriana» a la ciudad de Viena, donde el mundo de ayer se fracturó después de una profunda crisis que se dio en el tránsito del siglo XIX al XX, cuando el movimiento de la *Secesión* (*Sezession*) adquiría carta de naturaleza a modo de preludio de la gran fractura de 1918.

El testimonio que aporta Arthur Schnitzler (1862-1931) resulta útil para ilustrar la dinámica que se estableció entre el mundo de ayer, el que corresponde a la mentalidad victoriana, y el nuevo mundo,

el que pertenece a una juventud que –al margen de la herencia de la tradición– luchó en el siglo xx por conseguir su mayoría de edad, esto es, su propia autonomía, que en ocasiones ha adquirido connotaciones libertarias. Sea como fuere, el contraste entre ambos mundos es más que significativo. Aquellos que fueron educados en los principios de la mentalidad victoriana –una expresión que no se circunscribe, insistimos de nuevo en ello, al ámbito británico– tuvieron que hacer frente a un mundo nuevo, que emergía cual ave Fénix entre las cenizas del mundo de ayer, que quedó hecho añicos después de aquella primera conflagración mundial. El mundo de ayer –que Stefan Zweig diseccionó en sus memorias– confería una seguridad y una estabilidad que dependía –en último término– de una cosmovisión que se aceptó –a pesar de las sospechas de muchos, no sólo de los filósofos– como algo tangible, real y permanente. «En aquella época» –Schnitzler se refiere a las últimas décadas del siglo xix, cuando el mundo antiguo gozaba de plena vigencia–, «se creía saber qué era lo verdadero, bueno y bello, y ahí estaba la vida, en su magnífica sencillez» (Schnitzler, 2004, p. 381). Pero las cosas no eran así de simples, porque, liquidado el tiempo de las seguridades de la época victoriana, había que aprender a vivir –como hizo la juventud del siglo xx– por sí mismos, al margen de convenciones y asideros, esto es, a la intemperie y sin ninguna protección.

Mundo de ayer y mentalidad victoriana

De entrada, podemos señalar que los tónicos pedagógicos de signo autoritario, propios de la sociedad del Antiguo Régimen, perduraron durante el siglo xix, consolidándose la mentalidad victoriana. La descripción de las escuelas de aquella época –según la evocación de los años escolares que hizo Zweig en sus memorias– constituyen una buena muestra de lo que decimos. La exigencia en los estudios –según anota Soma Morgenstern en sus recuerdos de juventud– da una idea del nivel de conocimientos que se demandaba en aquellos tiempos en los establecimientos de educación secundaria, donde los jóvenes –convenientemente uniformados– seguían sus aprendizajes en grupos exclusivamente masculinos, sin presencia femenina alguna. Esta separación de sexos determinó que en el Imperio austrohúngaro las chicas tuviesen que prepararse al margen de los institutos, a través de preceptores particulares, y presentarse a los exámenes oficiales si deseaban alcanzar la oportuna titulación oficial. Como vemos, aquel mundo de ayer se caracterizaba por su voluntad de mantener y consolidar una seguridad que se convirtió

en una especie de espejismo, un período de tensiones que alentó la crisis de la modernidad que germinaba en su propio interior.

De ahí que Chesterton –nacido en 1874– conociese directamente las contradicciones de aquella sociedad victoriana en que la aristocracia constituía –tal como confirmaba la venta de títulos nobiliarios, aspecto que denunció abiertamente– un asunto de interés. En cualquier caso, la clase media, encabezada por una floreciente burguesía, buscaba la tranquilidad tanto en la familia como en los negocios, de modo que el «monstruo más amenazador para la moral estaba etiquetado con el título de aventurero». Wilhelm Reich reconoce en su autobiografía que su padre –cuyo ideal era el káiser alemán– le instaba a conseguir puestos de honor (Reich, 1990, p. 54). Pero a pesar del progreso científico y técnico, la moral victoriana –que no quería saber nada de riesgos– coincidió con la gran depresión económica vivida entre 1873 y 1890, un mundo de inestabilidades que –a la larga– también afectarían a la sociedad. Con todo, el rasgo más relevante de aquella época victoriana fue el puritanismo que Chesterton definió como «una parálisis que se petrifica en estoicismo cuando pierde el elemento religioso» (Chesterton, 2003, p. 361).

De la lectura de la autobiografía de Chesterton –que ensalzó en su obra *Tipos diversos* a la reina Victoria, quien a su entender fue un ejemplo de generosidad política (Chesterton, 2011, p. 154)– se desprende que la supuesta fortaleza de la moral victoriana era algo más aparente que real. De hecho, el surgimiento del movimiento de Oxford en el seno del anglicanismo y la irrupción del *Catholic revival* –que convirtió a Inglaterra en tierra de misión apostólica– tiene que ver con esta fosilización de la sociedad victoriana. No en vano, la misma reina Victoria acabó aceptando la lealtad de los católicos, los cuales, después de varios siglos de ostracismo, vieron como el cardenal Wiseman –nacido en Sevilla en 1802– ocupó el cargo de arzobispo de Westminster, nombramiento que fue tomado como una afrenta por la prensa británica y el clero anglicano. A continuación, reproducimos una cita de Chesterton que, a pesar de su extensión, no tiene desperdicio, ya que retrata el ambiente dominante.

> «Había muchas cosas en la mentalidad victoriana que no me gustan y otras que respeto, pero no había nada en las ideas victorianas que se correspondiera con lo que hoy en día se llama victoriano. Soy lo bastante mayor para recordar la época victoriana y fue casi lo opuesto de lo que hoy se connota con esa palabra. La época tuvo todos los vicios que hoy se llaman virtudes: duda religiosa, desasosiego intelectual, hambrienta

> credulidad ante todo lo nuevo y una total ausencia de equilibrio. También tenía todas las virtudes que hoy se llaman vicios: un gran sentido de lo romántico, un apasionado deseo de que el amor entre hombre y mujer volviera a ser lo que fue en el Edén y un poderoso sentimiento de la absoluta necesidad de encontrar un significado a la existencia humana. Pero lo que todo el mundo me dice ahora sobre la mentalidad victoriana me parece totalmente falso, como una niebla que simplemente ocultara una vista» (Chesterton, 2003, pp. 161-162).

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

Por su parte, Stefan Zweig –en sus memorias– recuerda que lo primero que había aprendido en la escuela fue la «Canción del Emperador». Tampoco olvida la reunión de ochenta mil niños escolares de Viena, formados en la espaciosa explanada del palacio de Schönbrunn, la residencia de verano del Emperador en las afueras de Viena, cantando a coro el himno «Dios guarde al Emperador», de Franz Josef Haydn. Haciendo gala de una enseñanza pasiva y memorística, los maestros –aposentados en la tarima como símbolo de su poder– sólo se preocupaban por comprobar cuántos errores había cometido cada alumno en el último ejercicio. Por aquel entonces, los maestros –siguiendo los postulados de aquel mundo de aparentes seguridades– desconfiaban de los niños, a pesar de que las ideas de Herbart –considerado el padre de la pedagogía moderna– habían penetrado en el Imperio austríaco, cosa que no había sucedido en Prusia (Johnston, 2009, pp. 658-669). Stefan Zweig refleja esta situación en sus recuerdos: no había motivo alguno para que los años escolares fuesen agradables, eternizándose una situación de

espera paciente e incomprensión que se resumía en la expresión «tú todavía no lo puedes entender», que era repetidamente citada en casa y en la escuela. Como vemos, en aquel mundo de ayer, las cosas traslucían un ambiente de falsa tranquilidad, ya que la generación adulta no quería verse afectada por ninguna transgresión, ni menos aún por un intento revolucionario.

En suma, todo estaba dispuesto y ordenado, de modo que las transiciones en la vida personal y social, los pasos de una edad a otra estaban definidos y ritualizados. Sin embargo, gradualmente se fue abriendo un profundo hiato entre la generación de los jóvenes y la de los adultos, un abismo que fue creciendo hasta comportar una ruptura después de la Gran Guerra. Antes de llegar a esta situación, y habida cuenta la desconfianza generalizada hacia la juventud, nadie quería ser joven, sino asemejarse a una persona mayor.

> «Els diaris recomanaven mitjans per a accelerar el creixement de la barba, els metges de vint-i-quatre o vint-i-cinc anys, que acabaven de llicenciar-se, duien barbes abundants i es posaven ulleres daurades encara que la seva vista no n'hagués de menester, i tot plegat només per a produir en els seus pacients l'efecte d'experiència... tot allò que avui ens sembla una possessió envejable, la frescor, l'arrogància, la temeritat, la curiositat i l'alegria de viure del jovent, era tingut per sospitós en aquella època, la qual només s'interessava per allò que era sòlid» (Zweig, 2001, p. 54).

Sabido es que en Austria, las personas distinguidas seguían la costumbre de dejarse pobladas patillas, a fin de imitar al emperador Francisco José I, que se desposó con Isabel, la conocida Sissi, princesa de Baviera, nacida en 1837 y que murió trágicamente en Ginebra en 1898, a manos de un anarquista.[2] Antes, empero, Sissi –una mujer moderna y de ideas liberales, preocupada por las cuestiones

2 No deja de ser curioso la longevidad del mito de «Sissi emperatriz», que ha sido llevado a las pantallas (Romy Schneider protagonizó este papel en 1955) y que, además, ha generado una gran cantidad de libros para chicas adolescentes. En 1998, Ediciones B –por ejemplo– presentaba la serie Sissi, en ocho títulos, dentro de sus Historias inolvidables. A *Sissi*, seguían *Sissi emperatriz*; *Sissi, reina de Hungría*; *La alegría de Sissi*; *Sissi en el Tirol*; *Sissi y el vals de Strauss*; *Una aventura de Sissi* y *Sissi en Baviera*. Como sucedía en otras colecciones para jóvenes, se trataba de obras ilustradas con 250 viñetas aproximadamente. El mito de Sissi –la joven que sin estar destinada inicialmente a Francisco José I se casó por amor con el emperador en 1854, con sólo dieciséis años– alienta una historia que sintoniza con los valores del *ethos* victoriano y que pervive en el imaginario colectivo a través de una exaltación romántica, muy alejada de la realidad.

sociales– buscó una amante para su propio esposo, que todos los días desayunaba con la artista Katharina Schratt. Mientras tanto, los esposos de los matrimonios mantenían las distancias hasta tal punto que renunciaban al tuteo, tal como constata Géza von Cziffra al referirse a las relaciones de Joseph Roth con sus diversas compañeras: «Roth empleaba el usted para dirigirse a Irmgard Keun, pero también utilizaba con Friedl o Manga Bell ese tratamiento, habitual entre los esposos en la monarquía austrohúngara» (Géza von Cziffra, 2009, p. 110).

Parece evidente, pues, que aquel mundo de ayer practicaba una doble moral, lo cual comportaba altas dosis de hipocresía social. En Austria el número de parejas que vivían sin estar casadas formalmente se puso de manifiesto cuando estalló la Primera Guerra Mundial. «Entre agosto y octubre de 1914, como la guerra amenazaba con privar de todo beneficio a las viudas de estas parejas de hecho, solamente en Viena se regularizaron 115.000 de estas uniones, 37.000 en Budapest y 26.000 en Praga» (Johnston, 2009, pp. 180-181). En otro orden de cosas, pero igualmente ilustrativo de lo que decimos, conviene destacar la presencia en el Reino Unido del llamado «vicio inglés», es decir, de la proliferación de las prácticas masoquistas en aquella sociedad que, además, aplicaba en las escuelas un sofisticado abanico de correcciones corporales con ramas de diferentes árboles, en especial de abedul (Gibson, 1980). En esta dirección, Peter Gay afirma en su libro sobre *Schnitzler y su tiempo* que la tesis central de la obra estriba en demostrar que «muchos buenos burgueses victorianos, hombres y mujeres por igual, disfrutaban de los placeres de la mesa y no menos, respetablemente, de los de la cama» (Gay, 2002, p. 47). Arthur Schnitzler –un personaje de éxito con las mujeres, que defendió el amor libre y que evitó como pudo la sífilis– no tuvo reparo alguno en confesar esta realidad: «Los conquistadores o seductores natos, evidentemente, siempre han sabido cómo triunfar pasando por encima de la moral de un determinado círculo e incluso del espíritu de una época» (Schnitzler, 2004, p. 203). Por su lado, Wilhelm Reich –cuya iniciación sexual se produjo a los doce años– reconoce un gran número de conquistas. En realidad, aquella atmósfera aparentemente puritana escondía un mundo sórdido hasta tal punto que algunos concebían las conquistas femeninas como una especie de entretenimiento deportivo, a modo de un simple coleccionista. La misma trayectoria de Arthur Schnitzler –al igual que algunas de sus amistades– puede incluirse en el ámbito de una juventud que vivió una existencia alocada, propia de la bohemia, a pesar de las responsabilidades que debía adquirir un joven de buena familia.

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

Justamente, nuestro Gaziel –seudónimo del periodista Agustí Calvet, corresponsal de *La Vanguardia* durante la Primera Guerra Mundial– dio cumplida cuenta en sus crónicas de la irrupción de este nuevo sistema de guerra basado en las trincheras. Gaziel comenta que la batalla del Marne –afluente del Sena–, que tuvo lugar en el verano de 1914, todavía se había librado siguiendo los cánones de los viejos manuales castrenses. «La batalla del Marne fue todavía un gran combate al estilo napoleónico. Dos enemigos poderosos entablaron un duelo formidable, apoyándose en los accidentes estratégicos del terreno. En este sentido, la batalla del Marne pertenece completamenente a la *antigua escuela*, es decir, a la táctica guerrera llamada «moderna» y que estuvo en vigencia hasta el mes de agosto de 1914» (Gaziel, 2009, p. 74). A renglón seguido, Gaziel comenta que las primeras trincheras eran muy simples, a manera de unos simples parapetos y poco más. Con todo, paseando por las mismas encontró –perdida entre el lodo– una cartera que había pertenecido a un joven soldado alemán caído en combate, con la fotografía de su prometida.

Con el paso del tiempo, la guerra de trincheras –cada vez más atroz– se sofisticó hasta extremos insospechados, llegando a la absurdidad con las famosas catacumbas de Argona, cuya utilidad era mínima. «Las catacumbas sirven tan sólo para usos secundarios; pero, en todo caso, son una prueba admirable de organización» (Gaziel, 2009, p. 357). Si antes en las catacumbas los mártires daban testimonio de su fe, ahora –en estas nuevas catacumbas– los mártires caían uno detrás de otro (sobre todo en los puestos de centinela).

«El soldado se siente víctima de una selección ilógica, monstruosa que ha repartido sobre él y sobre algunos más la responsabilidad cruenta de una expiación general» (Gaziel, 2009, p. 349). El fino olfato de Gaziel no desaprovecha la ocasión para dejar constancia de que la guerra es una prueba más de la pasión por la organización que se vive en el siglo xx, y que llega a suplantar al mito del progreso del siglo xix. «Lo asqueroso de la guerra contemporánea es esto: que sólo para montar la guardia de un puesto avanzado sean necesarias las catacumbas de Argona» (Gaziel, 2009, p. 359). Con lo que hemos reproducido, parece claro que la organización sustituía a la aparente seguridad de otra hora, situación que se precipitó a partir de 1919, cuando los jóvenes quisieron mostrar su rebeldía, circunstancia que se agudizó –toda más si cabe– después de 1945.

Sin forzar demasiado las cosas, podemos añadir que aquella ficticia seguridad decimonónica, propia de la época victoriana, todavía aparece en ocasiones a los ojos de los europeos como una especie de edad de oro, más o menos idealizada, la cual no se puede repetir pero sí revivir. En este punto, conviene significar el éxito de algunos espectáculos, como el conocido Concierto de Año Nuevo que tiene lugar en Viena con sus valses, polcas, marchas patrióticas y militares. De esta forma, se confirma que tenemos nostalgia de un pasado que ya no volverá, pero que hemos exaltado hasta el punto de constituir una especie de inconsciente colectivo que el turismo, además, ha sabido explotar con gran fortuna. El hombre actual que vive la desorientación posmoderna experimenta una sensación de nostalgia –palabra que proviene de *nostos* (retorno) y de *algos* (dolor)– y, por ende, una cierta desazón ante un pasado que se ha esfumado definitivamente. En el mejor de los casos, lo único posible es intentar realizar un viaje virtual –televisivo en este caso– a aquel tiempo caducado. El éxito de la retransmisión televisiva del concierto vienés de Año Nuevo certifica lo que decimos: más que recuerdo y memoria, el hombre europeo –y si se quiere, occidental– siente nostalgia por un mundo periclitado, en el que el ser humano vivía aparentemente feliz y seguro, en que las cosas marchaban con lentitud, a pesar de los conflictos de todo tipo que padecía aquella sociedad un tanto ociosa que bailaba valses al son de las grandes orquestas, que se deleitaba con los uniformes y que acudía regularmente a la ópera.

Sea como fuere, hoy sabemos que aquel mundo de ayer de suntuosos palacios, lujosos vestidos y usos sociales galantes no era más que una imagen distorsionada de una realidad decadente, dominada por el engaño, la hipocresía y la doble moral. También

los sentimientos y las desgracias se habían de contener en aquella sociedad victoriana. «Era habitual en Viena disimular la consternación: nadie se lamentaba más de lo necesario» (Friderike Zweig, 2009, p. 33). Junto a la exaltación del amor que surgía entre los jóvenes adinerados que frecuentaban bailes y teatros, encontramos el burdel y el matrimonio de conveniencia. Ante los peligros de la sífilis, los padres –así lo anota Schnitzler– aconsejaban la abstención, cosa que no podía aceptar nuestro autor –médico en 1888– cuando se preguntaba «qué podía hacer un joven para no entrar en conflicto con las exigencias de la moral, de la sociedad o de la higiene» (Schnitzler, 2004, p. 334). Si la seducción y el adulterio no estaban permitidos, pero sí consentidos, las relaciones con prostitutas y actrices eran toleradas. En ocasiones, se recurría a alguna joven del servicio doméstico para que los jóvenes vástagos de las familias burguesas pudiesen iniciarse en el mundo del sexo. La liberalidad en las relaciones sexuales en el mundo burgués no llegaría, salvo contadas excepciones, hasta después de la Gran Guerra, cuando la rebeldía sexual se apoderó de muchos, no sólo de los hombres sino también de las mujeres. Wilhelm Reich constata en su autobiografía que mantenía relaciones con su futura esposa desde antes de casarse –una boda forzosa a la que se opuso, pero que finalmente aceptó– porque su novia no tenía intención de adquirir el compromiso del matrimonio.

Con este trasfondo social, las licencias permitidas –con la excepción del Carnaval, con sus bailes de máscaras, donde las mujeres de clases altas podían tontear con hombres de cualquier extracción social– eran escasas, de modo que muchos llevaban una vida sosegada que encontraba una magnífica expresión en el tedio apacible de los balnearios, lugares de descanso en los que se cuidaba la salud a través de tratamientos termales. Además, la vida tranquila en aquellos establecimientos favorecía el paseo, los juegos de mesa y la amable conversación, sin perder de vista el flirteo, en un mundo –el de ayer– en que los deportes modernos, salvo el tenis, constituían algo todavía minoritario. Por aquel entonces, la caza, el excursionismo, la esgrima y la bicicleta eran las prácticas más comunes entre las clases bienestantes.

De todos modos, los cafés constituyeron un lugar privilegiado para la sociabilidad de las personas en aquel mundo de ayer. Tampco hay que perder de vista que George Steiner, en su breve escrito sobre la idea de Europa, ha idealizado el papel del café como lugar de debate y tertulia democrática (Steiner, 2004). Las palabras de Zweig coinciden con las apreciaciones de Steiner: «De fet, és una

mena de club democràtic, obert a tothom que vulgui una tassa de cafè a bon preu, on qualsevol client, per aquesta petita contribució, pot seure-hi durant hores, conversant, escrivint, jugant a cartes, rebre-hi el correu i, sobretot, consumir una quantitat il·limitada de diaris i revistes» (Zweig, 2001, p. 60).

Frente a esta idealización, aparecen otros cafés que pueden ser interpretados como lugares de transgresión y de vida alternativa. Joseph Roth (2010) nos ha dejado una excelente crónica de los cafés vieneses en los meses que siguieron a la conclusión de la Primera Guerra Mundial. La descripción que nos hace del Café Popular poco tiene que ver con la visión idílica del café como ateneo cultural o club inglés donde se debate civilizadamente. El ambiente que se dibuja es de pobreza e, incluso, de miseria. En aquellos cafés, además de encontrar un refugio barato, los juegos ocupaban un lugar privilegiado (billar, naipes, bolos, etc.) con las consabidas apuestas. Nótese que si la figura del *flâneur* se aplica a aquel que pulula sin rumbo por las calles, según describió Baudelaire, Johnston pone de relieve la personalidad del «vagabundo o Schonner, el eterno bohemio que pasa el día deambulando por los cafés» (Johnston, 2009, p. 310). Además, en los arrabales proliferaban los bailes populares, donde existía una promiscuidad desconocida en los salones de la alta sociedad. De nuevo aquí los jóvenes de familias acomodadas intentarán seducir a muchachas de extracción humilde, que –en el argot de la época– eran conocidas como «*süsse Madel*: una empleada de una tienda, una modista, una criada o incluso una costurera» (Johnston, 2009, p. 305).

Tal vez convenga precisar que la dualidad social también era palpable en el mundo de los cafés, ya que junto a los grandes cafés –como el Central– para los señores, existían establecimientos populares, abiertos para el gran público, que a veces servían de refugio y domicilio para muchas personas que deambulaban por las ciudades viviendo como podían. Por su lado, los judíos poseían sus propios cafés. «A los judíos les gusta ir al café para leer periódicos, para jugar al tarot y al ajedrez, y para hacer negocios» (Roth, 2008, p. 81).

La suerte de los cafés, empero, entró en desgracia después de la Primera Guerra Mundial, si damos crédito a la breve narración de Stefan Zweig *Mendel el de los libros*, en que explica la historia de Jacob Mendel, que tenía su cuartel general instalado en el café Gluck de Viena. Aquí la ficción puede servir para ilustrar la realidad. Mendel era un erudito de la bibliografía, lo sabía todo de memoria y estaba enfrascado continuamente en su trabajo, ajeno a cuanto acontencía

a su alrededor. «Realmente, se trataba de una enciclopedia, de un catálogo universal sobre dos piernas» (Zweig, 2009, p. 16). Era un viejo judío autodidacta –sabemos que muchos judíos no acudían a las escuelas porque sus padres no deseaban que la asimilación hiciese perder su fe y sus costumbres–, que amaba los libros y la cultura, que no fumaba ni jugaba y que se había trasladado desde Galitzia a la capital austríaca a fin de estudiar para rabino (Zweig, 2009, pp. 23-27). Pero las cosas cambiaron cuando fue retenido durante los años de aquella guerra, acusado de mantener correspondencia con amigos bibliófilos de países enemigos. Mendel fue confinado en un campo de internamiento, y cuando fue puesto en libertad, meses después, las cosas habían cambiado ostensiblemente. «Mendel ya no era Mendel, como el mundo no era ya el mundo» (Zweig, 2009, p. 48). Mientras tanto, el mundo de ayer, el mundo anterior a la Gran Guerra, había desaparecido de un plumazo. La inflación lo había arruinado y sus clientes se habían dispersado. Nada era como antes, ni el café Gluck del cual –finalmente– Mendel fue expulsado. Sintomáticamente, volvió al café para morir, dejando sobre la mesa el segundo tomo de la *Biblioteca Germanorum erotica et curiosa*, de Hugo Hayn. Toda una argucia literaria de Zweig para indicarnos no sólo que el mundo de ayer era historia del pasado, sino también para señalarnos que de aquel naufragio sólo quedaba un libro, un compendio bibliográfico de signo erótico, talmente como si quisiera indicarnos que la subversión de los sentidos era una cosa bien palpable que enlaza el mundo antiguo con el moderno.

Pero abandonemos los cafés y vayamos a los hipódromos y los casinos donde se daba cita lo mejor de la sociedad, a fin de dar rienda suelta a su pasión por el juego y la banalidad. Stefan Zweig aprovechó el ambiente del casino de Montecarlo como telón de fondo de su novela *Veinticuatro horas de la vida de una mujer*, en que una viuda de cuarenta y dos años experimenta una irrefrenable atracción por un joven de veinticuatro perteneciente a una antigua familia noble de la Polonia austríaca, un jugador empedernido que dilapida su escasa fortuna contrayendo deudas continuamente. A pesar de su pasión por el juego –al que fue iniciado por un tío suyo, en las carreras del hipódromo–, el joven despierta la pasión de la viuda, cuyos «sentidos estaban en completo desorden» (Zweig, 1970, p. 133). En cualquier caso, este ambiente decadente –que rodea a los casinos y a las carreras de caballos– también fue recogido por Arthur Schnitzler, que en sus anotaciones correspondientes al período de julio de 1882 a mayo de 1883 escribió que su entusiasmo por las carreras hípicas no provenía precisamente de un interés

deportivo: «Era más bien», reconoce Schnitzler, «todo el ambiente de frivolidad, elegancia y juego lo que embriagaba mis sentidos» (Schnitzler, 2004, 183).

Uniformes y desfiles

Es bien conocido que en aquel mundo de ayer, cuando el servicio militar obligatorio duraba unos tres años, los uniformes ocupaban un lugar preferente, hasta tal punto que muchos jóvenes enviaban a sus familiares y amigos fotografías de estudio vestidos con ropa militar. Baste mencionar, por ejemplo, que Heinrich Hoffman –que sería el fotógrafo de Hitler– procedía de una familia que se dedicaba a este tipo de fotografía, que contaba con grandes adeptos sobre todo en aquellas plazas en que existían importantes destacamentos de tropas. Pero, lógicamente, quienes atraían más la atención no eran los soldados, sino los oficiales, ya fuesen de carrera o complemento, e incluso aquellos que estaban destinados a la reserva, al margen del servicio activo.

Bajo la elegancia de los uniformes militares, aparecían unos oficiales que se movían por el deseo del ascenso social y por el número de sus conquistas amorosas. «Pero el estúpido código de honor de los oficiales en la reserva y de los caballeros nos tenía a todos tan confundidos en aquella época», declara Schnitzler, que no deseaba enfrentarse a un tribunal de honor, cosa que no pudo evitar cuando en *El teniente Gustl* (1900) satirizó el duelo, aquella vieja práctica que regulaba las ofensas infringidas a los miembros del estamento castrense. El argumento no tiene desperdicio. Un joven teniente es atropellado en la ópera por un panadero que además lo llama imbécil, de modo que ante tal desmán decide batirse en duelo por su honor. Pero la verdad es que el joven teniente duda, se pone nervioso y decide suicidarse a fin de no tener que afrontar un combate que podría acabar con su vida. El teniente se sabe indigno para batirse en duelo, por eso debe suicidarse. «Nadie sabrá que tuve que acabar con mi vida porque un miserable panadero, una piltrafa que por casualidad tiene puños más fuertes que los míos... ¡Es demasiado idiota, demasiado!» (Schnitzler, 2006, p. 25). Después de deambular toda la noche por Viena antes de poner fin a su vida, decide entrar en su café a fin de tomar un último refrigerio y allí se entera –por casualidad– que el panadero había fallecido aquella misma noche de un infarto.

Pero la aparición de esta obra –con una historia aparentemente tan inofensiva– despertó la enemiga del tribunal militar, el cual dispuso

que Arthur Schnitzler perdiese su condición de oficial médico en la reserva, bajo la acusación de haber ofendido al ejército. Al cabo, el honor militar constituía una de las claves de aquel mundo de ayer que, después de la gran debacle de la Primera Guerra Mundial, llegaba a su fin. En cualquier caso, este *ethos* militar perduró durante aquellos cuatro años de contienda bélica, tal como detalla Reich –teniente de infantería– en su autobiografía: «Todo giraba alrededor de estrellas y galones. Soñábamos con llegar a oficiales. Entonces podríamos llevar un largo sable en vez de la bayoneta. Envidiábamos por esta razón hasta al sargento mayor. Quienquiera que llevara sable tenía mucho más éxito que los de infantería, y los de caballería y los artilleros mucho más que los de una compañía de infantes» (Reich, 1990, p. 71).

No deja de ser curioso que durante aquella contienda muchos oficiales estuviesen más pendientes del uniforme que de la marcha de los acontecimientos bélicos. Así se desprende, por ejemplo, de la anécdota que Soma Morgenstern incluye en el libro *Huida y fin de Joseph Roth*, al comentar un suceso del año 1916. En aquel momento, Roth era muy patriota y belicoso, cosa que chocaba con el estado de ánimo de Morgenstern –oficial de infantería en el frente oriental–, el cual, ante las noticias que llegaban del frente occidental, se mostraba muy pesimista. Por entonces, Morgenstern ya había alcanzado el grado de brigada, con derecho a llevar una gorra de oficial, recia y negra. Roth aconsejó a su amigo que, ante el inminente ascenso a teniente, comprase una gorra de auténtico oficial, no aquel modelo que incluía un cordoncillo dorado. Así lo hizo Soma Morgenstern, que pronto fue reprendido en la calle por un coronel que consideró que aquella gorra contravenía el reglamento lo sancionó con un recorte de cinco días en su permiso. Antes, empero, tuvo que presentarse ante una comisión de inspección:

> «En el año 1916, el ejército del Imperio austrohúngaro no tenía otro quehacer que fijarse en los uniformes en zona de retaguardia. Cientos de momias hacía mucho tiempo jubiladas fueron reactivadas y, acompañadas de suboficiales, vigilaban las calles, en especial la parte central de la ciudad, para pescar a los infractores.
>
> La momia tenía razón: no era yo el único encausado. Una hilera de unos cincuennta infractores del reglamento de uniformes se presentaba ante su excelencia, el comandante en jefe. De capitán

> para abajo, hasta brigada, éramos llamados; uno se presentaba, intentaba una justificación, invariablemente sin resultado, se le acortaba el permiso y se retiraba» (Morgenstern, 2008, p. 36).

El reconocimiento de los oficiales de la reserva tampoco era una cosa menor en una sociedad como la prusiana, tal como comentaba en 1939 Emil Ludwig –cuyo padre, famoso oculista en Breslau, consiguió que el apellido familiar Cohn, de origen judío, fuese cambiado por el que adoptó– al referirse a Prusia, a la que equipara a una dictadura del mismo jaez que las de Hitler, Mussolini y Stalin. Para este historiador alemán, pródigo en excelentes biografías como la que dedicó a Goethe, Prusia había arrastrado al resto de Alemania por la senda del militarismo, trayendo a colación diversos ejemplos que confirman la trascendencia del uniforme en la sociedad del Segundo Imperio germano (1871-1918). Declarado inútil para la guerra a causa de su miopía, sus palabras son bien explícitas:

> «Yo he conocido todavía en Prusia sabios que llegaron a ser, en su juventud, tenientes de reserva y que se ponían su uniforme militar en el cumpleaños del Kaiser, cubriendo con las bajas insignias de teniente su barba blanca y sus largos cabellos de filósofo. Hombres de fama europea hacían imprimir en sus tarjetas de visita el título *teniente de reserva*, o se hacían llamar en casa por el mucamo: "Mi capitán"... El número de desafíos no sólo decidía acerca del rango del estudiantado, sino que también servía como criterio de selección entre médicos y químicos, prefiriéndose aquellos que habían estudiado en una corporación de estudiantes o servido en un regimiento bravucón» (Ludwig, 2011, p. 153).

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

señala Emil Ludwig, tampoco podemos olvidar las asociaciones o corporaciones de estudiantes –algunas de las cuales practicaban ejercicios paramilitares como la esgrima–, cuya influencia en la sociedad alemana y austríaca era capital, ya que facilitaban la transición del mundo universitario al mundo laboral y favorecían el ejercicio profesional hasta tal extremo que estas corporaciones se convertían en verdaderas elites de poder al dar protección (*Protektion*) a aquellos que se incorporaban al mundo de los adultos (Johnston, 2009, p. 144). Todavía hoy el prestigio de los miembros de estas corporaciones es directamente proporcional al número de heridas y cicatrices que han sufrido en los distintos combates, con lo que la esgrima –deporte que mantiene su condición olímpica– aparece como un signo de excelencia aristocrática que deriva de la significación del *Mensur*, o esgrima académica, que también servía para saldar las cuestiones de honor entre los jóvenes (Johnston, 2009, p. 168).

Al fin de cuentas, el soldado austríaco mostraba su admiración por la figura del oficial prusiano (Ludwig, sin fecha, p. 1.260). No en balde, Prusia constituía –poco antes de la unificación alemana en 1871– una suerte de potencia militar a todos los niveles, habiendo vencido a los austríacos en la batalla de Sadowa (1866) y a los franceses en Sedán (1870). Previamente, las tropas austríacas del emperador Francisco José I cosecharon desastres como el acaecido en Solferino (1859) ante los franceses e italianos, con la pérdida de la Lombardía. La dureza de esta batalla llevó a Jean Henri Dunant a crear la Cruz Roja para atender a los heridos en el campo de batalla. Pero a pesar de estos reveses militares, los uniformes continuaban concitando la atención de los ciudadanos del Imperio austrohúngaro que bailaban alegremente al son de los valses como *El bello Danubio azul* (1867). A la larga, empero, las cosas cambiaron. «El Danubio dejó de ser símbolo de la milenaria dinastía y del centenario Imperio multinacional de los Habsburgo» (Bonamusa, II, 1993, p. 88).

Ahora bien, mientras los valses marcaron el ritmo de la vida austríaca el estamento militar gozó de las prebendas y la admiración de un público extasiado por la majestuosidad de las paradas militares, con los regimientos de dragones y húsares que, acompañados con bandas de música, concitaban la atención de todos, niños y mayores. Así se recoge en las memorias de Friderike Zweig, que nació en 1882, al recordar sus años de formación.

> «Mi hermana y yo acompañábamos a nuestra tía al desfile de Año Nuevo en el Schmelz, donde

> el emperador Francisco José, rodeado de generales de verdes penachos y en presencia del cuerpo diplomático, vestido para la ocasión, pasaba revista a sus tropas. Las bandas militares acometían las marchas Radetzky y Rakoczi a primera hora de la mañana, acompañadas generalmente por un sol espléndido» (Friderike Zweig, 2009, p. 31).

Empero, se trataba de un fenómeno que se daba en todos los rincones del Imperio austrohúngaro, incluso en la Galitzia oriental, como recuerda Soma Morgenstern al referirse a la ciudad Tarnopol, una de las más importantes de aquella lejana región:

> «Los conciertos de bandas militares, es decir, de instrumentos de viento, tenían lugar con regularidad y frecuencia. Una vez por semana, la orquesta del regimiento local tocaba gratis en los jardines del parque, delante de la jefatura del distrito, y los domingos había que pagar entrada para escucharla en el Parque Municipal. Era una buena orquesta, compuesta casi exclusivamente de músicos checos. Solían tocar oberturas y popurris, arreglados por su director, que tenía el rango de oficial» (Morgenstern, 2005, p. 471).

Junto a la brillantez de los desfiles militares, hay que situar las procesiones religiosas, que contaban con la presencia de tropas que daban un mayor lucimiento si cabe a las ya de por sí solemnes procesiones. Sin embargo, no podemos olvidar la presencia en las ciudades del Imperio de importantes núcleos judíos, que eran víctimas de actitudes y campañas antisemitas. Joseph Roth ha descrito la vida de los judíos errantes en aquella Europa oriental, durante el período de entreguerras, cuando emigraban hacia Occidente, debatiéndose entre la conversión y la asimilación, la observancia de la vida piadosa y religiosa y, por último, la aparición del movimiento sionista. A nivel general, los judíos no eran bien vistos: «Tienen muchos hijos, no están acostumbrados a la higiene y la limpieza, y son odiados. Nadie cuida de ellos... A los judíos orientales se les insta a acogerse a las organizaciones benéficas burguesas» (Roth, 2008, p. 72).

Naturalmente, si el imperio austríaco constituía una Babel lingüística, un crisol de nacionalidades que contrastaba con la uniformidad de los estados-nación europeos, la cosa aumentaba

todavía más en el caso de la población hebrea. Hijo de unos padres piadosos que permitieron que frecuentara el Instituto de Tarnopol, en la Galitzia oriental, entre 1904 y 1912, Soma Morgenstern recuerda que a una edad temprana dominaba diversos alfabetos, ya que desde bien pequeño se había iniciado en el estudio de las lenguas.

> «A la edad de siete años conocía prácticamente todos los alfabetos del ámbito judeocristiano, a excepción del griego, que aprendería más tarde, en el instituto. Sin embargo, incluso el alfabeto griego me resultaba familiar, porque en el primer curso de la escuela primaria mixta polaco-ucraniana había aprendido dos alfabetos, el latino y el cirílico, que deriva del griego. Pero el hebreo seguía siendo el primero. No en vano tuve que empezar a estudiarlo a los tres años» (Morgenstern, 2005, p. 15).

Es así como las capacidades lingüísticas de Morgenstern –apellido que fue otorgado por un administrador a fin de germanizar a las famílias judías–[3] aumentaron cuando llegó al instituto con otras cuatro lenguas, dos clásicas (latín y griego) y dos modernas (francés e inglés). Y ello sin olvidar el *yiddish*, que se hablaba familiarmente, lo cual da cuenta del potencial lingüístico de aquellos jóvenes hebreos que –en ocasiones– no contaban con el permiso de los padres para frecuentar una institución educativa gentil, a fin de evitar la asimilación. Sea como fuere, aquel mundo –y así lo recuerda Morgenstern (2005, p. 236)– vivía una profunda paz, tratándose todavía de un mundo humano, en que la exigencia en los estudios era muy alta. También la Biblioteca Reclam contribuía eficazmente a formar a aquellos jóvenes judíos que, al participar de dos culturas –la ilustrada europea y la religiosa familiar–, vivían en un equilibrio que, en ocasiones, era difícil de mantener pero que pone de manifiesto la importancia de la formación (*Bildung*) hebraica de aquella época,

3 Géza von Cziffra, en su libro sobre Joseph Roth, comenta que bajo el mandato de Francisco José I, los funcionarios del Imperio impusieron apellidos alemanes a las familias judías. «Los funcionarios, que por su profesión no podían desplegar mucha fantasía, se ayudaron de métodos muy fáciles para dar los nombres. En primer lugar, los nombres de colores; los judíos recibieron nombres como Schwarz [negro], Weiss [blanco], Grün [verde], Roth [rojo], Gelb [amarillo], Braun [marrón], etc.» Más tarde siguieron los nombres compuestos, de los que surgió Morgenstern [estrella de la mañana]. Pero en otras ocasiones, se buscaron nombres divertidos e, incluso, ofensivos (Géza von Cziffra, 2009, p. 49).

situación que –lamentablemente– el antisemitismo cercenaría de mil formas diferentes.[4]

Sin orillar del todo este tema, conviene precisar que la disparidad lingüística perjudicó a las tropas imperiales durante la Primera Guerra Mundial. La mayor parte de oficiales, además, eran de origen germano (Johnston, 2009, p. 164). Haciéndose eco de la biografía de Karl Tschuppik sobre el general Erich Ludendorff, segundo oficial de Paul von Hindenburg durante la Primera Guerra Mundial, Morgenstern anota que este comandante alemán pronto se percató de que Austria arrastraría a la derrota al imperio germánico:

> «Austria fue nuestra perdición. No éramos conscientes de que estábamos llevando a cuestas un cadáver. No lo supe hasta que, una vez, inspeccioné un frente austríaco. Y cuando yo hacía una inspección, acudía hasta las trincheras. Allá, me salió al encuentro un capitán y dijo: Excelencia, bla, bla, bla. No entendí ni palabra. Mi ayudante me explicó: Es un regimiento húngaro. Seguí adelante. De otra trinchera, me dijo otro bla, bla, bla. Era un destacado galiciano. ¿Eso es Austria? ¿Húngaros, croatas y cosas así? Austria fue nuestra perdición» (Morgenstern, 2008, p. 171).

Sin embargo, para evitar estos inconvenientes, y como bien recuerda Johnston, las órdenes se impartían a través de setenta palabras alemanas que debían saber todos los soldados, con independencia del lugar de procedencia (Johnston, 2009, p. 162). A la larga, la desconfianza de los austríacos en el lenguaje –y aquí podemos situar la filosofía de Wittgenstein y la música de Schönberg– procede, como mínimo en parte, de esta Babel que fue el Imperio austrohúngaro.

Quizá por ello, la religión adquirió un papel fundamental, al dar cohesión a una realidad social que conglutinaba un sinfín de etnias y lenguas distintas. A continuación reproducimos un

---

[4] Ingolf Schulte, en «Soma Morgenstern, el autor como superviviente», texto incluido a modo de apéndice en *Huida y fin de Joseph Roth*, hace una magnífica descripción de los años de formación de este autor que, después de asimilarse a la cultura germánica, volvió a las fuentes de la fe judaica (Morgenstern, 2008, pp. 371-403). En otro lugar, Morgenstern –que durante sus estudios de bachillerato impartía clases particulares– constata que «fue precisamente con aquellos alumnos y alumnas con los que experimenté la sed atávica de aprender que poseen los niños judíos, descendientes de generaciones de ávidos estudiosos del Talmud. Se interesaban especialmente por la historia, la literatura y la física» (Morgenstern, 2005, p. 517).

fragmento del libro de Ferruccio de Carli sobre *Pío X y su tiempo*, en que aparece el siguiente retrato de Austria:

> «De los años vividos por algunos de nosotros, como estudiantes, antes de la guerra, en Austria, recordamos especialmente las manifestaciones religiosas, y, sobre todo, la de Corpus Christi; junto a las dignidades eclesiásticas presidía el Emperador, que iba a pie, descubierto y escoltado por archiduques y dignatarios; en las capitales de las distintas regiones, los generales con sus brillantes uniformes, la tropa, los institutos y más o menos toda la población civil, asistían también» (Carli, 1956, p. 177).

Tampoco es casual que aquel espectáculo –con «el paso marcial de la tropa, con sus impecables oficiales, los generales en uniforme de gala: calzón rojo, guerrera blanca, plumas verdes sobre el ros, todo en suma ejercía sin duda un gran atractivo»– se convirtiese en «la expresión de un mundo disciplinado, fuerte y respetuoso, en el cual todo parecía realizarse perfectamente» (Carli, 1956, p. 177). Pero las cosas sólo eran así aparentemente, porque la disolución de aquel mundo de seguridades cayó como si se tratara de un castillo de naipes, tal como sucedió irremediablemente en 1918. Joseph Roth, en su novela *Zipper y su padre*, ha reflejado perfectamente esta situación en muy pocas palabras, al describir la sensación de los jóvenes cuando regresaron de los frentes de combate. «Un día la guerra terminó. La monarquía se derrumbó. Volvimos a casa» (Roth, 2011, p. 53). Cuando Zipper se incorporó al mundo civil, ocupando un cargo irrelevante como funcionario en una oscura oficina, fue interpelado por sus compañeros mayores de trabajo.

> «De vez en cuando se enfrascan en una conversación sobre la juventud actual. "Los jóvenes de hoy en día", dicen, "se creen más listos que los mayores porque han luchado en la guerra." Un día no pude evitar decirles: "Fuisteis vosotros quienes nos mandasteis a la guerra!", y pensé en mi padre. ¿Te acuerdas del día que se nos presentó en la Escuela de Complemento en uniforme?» (Roth, 2011, p. 71).

Queda claro, pues, que nada fue igual después de 1918, hasta tal punto que algunos círculos austríacos intentaron distanciarse de los germanos en un proceso que se agudizó después de la anexión (*Anschluss*) de 1938, cuando se instauró, el 1 de enero de 1939, el

tradicional concierto vienés de valses y polcas que concluye con la marcha Radetzky, compuesta por Johann Strauss padre en 1848 para conmemorar «su victoria sobre los piamonteses (batalla de Custozza, 24 de julio de 1848), y que significó la caída de Milán y el fin de la revolución en la Lombardía» (Bonamusa, II, p. 89). Tal y como apunta Johnston, al referirse a esta marcha militar y haciéndose de la obra homónima de Joseph Roth (*La marcha Radezky*, 1932), «la música unía a la docena larga de nacionalidades que se daban cita en las unidades militares» (Johnston, 2009, p. 161).

Muchos fueron –y aquí el nombre de Joseph Roth, que acabó admirando al catolicismo y defendiendo la antigua organización política del imperio austríaco constituye una pequeña muestra de lo que decimos– los que sintieron nostalgia por aquel mundo antiguo, de formas externas y falsas seguridades pero cohesionado formalmente bajo el escudo imperial, que permitía una coexistencia –no sin dificultades– de los diversos pueblos y nacionalidades de aquel antiguo Imperio que vivió en el tránsito del siglo XIX al XX un irreversible proceso de deterioro que lo arrastró hasta el ocaso. El fin de Austria significó la desaparición del mundo de ayer y, por ende, la quiebra del *ethos* victoriano. La expresión «La caída de Austria fue también su caída», que Emil Ludwig situó casi a modo de colofón en su «Retrato de un oficial» (Ludwig, sin fecha, p. 1.263), sintetiza cuanto decimos. Incluso este oficial –siempre escrupuloso en el cumplimiento de sus obligaciones, y que se apartó de la vida social de sus colegas– sucumbió como el resto del ejército austrohúngaro.

Eros y paideia

Desde un punto de vista pedagógico, la quiebra de aquel mundo de ayer tiene mucho que ver con el Movimiento de la Juventud (*Jugendbewegung*), que apareció, justamente, a fines del siglo XIX y entre cuyas instancias encontramos los *Wandervögel*, una especie de aves errantes que practicaban la vida nómada al aire libre (Moreu, 2003). Hay que recordar que la vida universitaria alemana –y aquí también cabe incluir a los estudiantes judíos– estaba presidida por un sinfín de asociaciones o ligas de estudiantes que se reunían según su afinidad política o étnica. No ha de extrañar, pues, que esta rica vida asociativa favoreciese la aparición del Movimiento de la Juventud, en cuyos inicios se nota la presencia de los vientos vitalistas de Nietzsche. Por su parte, Edith Stein –en el curso de Antropología Pedagógica que profesó en Münster durante el semestre de invierno de 1932-33– esbozó el siguiente perfil del

joven que pertenecía al Movimiento de la Juventud: «Le pertenece un característico modo de vestir y de peinarse, el desenfado en el trato social, la renuncia a determinados estimulantes, un estilo propio de organizar su tiempo libre y cierta actitud interior hacia la naturaleza y la vida del hombre» (Stein, 1998, p. 255).

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

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

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

En sus reflexiones sobre los años de aprendizaje en el *Gymnasium*, Arthur Schnitzler registró las siguientes palabras: «Y es entonces

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

Por consiguiente, la juventud –a los ojos de Schnitzler– ya se encuentra predeterminada, y así su rebeldía se explica por esta capacidad de ir contra la corriente dominante. Por su lado, Reich viene a decir que la educación es una empresa irrealizable, quedando –a lo sumo– la posibilidad de *ecforización*, concepto que podemos interpretar como una rememoración del pasado al cual acude la teoría psicoanalítica para retornar a los orígenes. No vamos entrar aquí en disquisiciones antropológicas –el profesor Fullat ha insistido repetidamente en el carácter abierto e inacabado de la antropogénesis humana–, pero no es menos verdad que la juventud –que irrumpió con fuerza después de la Primera Guerra Mundial– se desmarcó de los principios y creencias defendidos por aquellos que habían participado en lo que, siguiendo a Peter Gay, hemos denominado «mentalidad victoriana». En efecto, después de 1918 se constató la presencia de una nueva categoría social como la juventud, la cual, asumiendo algunos puntos del Movimiento de la Juventud, formuló sus aspiraciones, que rompían los lazos tradicionales de acuerdo con el nihilismo pedagógico que acabamos de comentar. Mirado con más atención, se puede establecer un paralelismo entre el nihilismo terapéutico, que según Johnston predominó en la medicina vienesa –más preocupada por el diagnóstico que por la terapéutica– y el nihilismo pedagógico, que recalca también las causas de la crisis educativa en detrimento de las soluciones pedagógicas (Johnston, 2009, pp. 535-549).

Pero no olvidemos a Gustav Wyneken, que, crítico con el sistema escolar imperante, abogó a favor de una reforma en profundidad de la educación incidiendo en la conveniencia de rectificar el sentido del imperativo categórico, que –en su caso– no tiene una dimensión individual sino colectiva. Por ello, conviene pasar del

yo al nosotros hasta tal punto que, al dar prioridad al todo, su pedagogía asume un sentido metafísico casi religioso. «Pero no en el sentido de aquella antigua religiosidad del menesteroso, de aquella religiosidad pasiva femenina, sino en el de una religiosidad masculina y activa: que quiere ayudarse a sí misma. La cual quiere ayudar en su realización al espíritu, y quiere entregarse a él» (Wyneken, 1926, p. 21). A la larga, la pedagogía de Wyneken adquirió una impronta nacionalista a favor de la cultura (*Kultur*) germánica, que provocó el distanciamiento de Walter Benjamin de este movimiento en el que había participado inicialmente. Walter Benjamin –que fue discípulo de Wyneken, con quien rompió al estallar la Primera Guerra Mundial– participó en el Movimiento de la Juventud y se desmarcó de él por su orientación nacionalista y beligerante, optando finalmente por una actitud pacifista y antinacionalista (Benjamín, 1993). A través del reciente estudio de los profesores Ballester y Colom, hoy sabemos que los dieciséis escritos de juventud –que elaboró Benjamín entre los diecinueve y los veintitrés años– fueron pergeñados bajo la impronta de la pedagogía de Wyneken, quien ejerció una influencia decisiva en los años de formación del pensador alemán, que se suicidó en Port-Bou cuando intentaba, en 1940, zafarse de la persecución nazi (Ballester y Colom, 2011).

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

Por tanto, el impulso sexual es sublimado a beneficio de esta concepción pedagógica espiritual que conecta con el culturalismo nacionalista germano: «Con la acentuación de lo espiritual en la mujer se empequeñecerá su lado biológico» (Wyneken, 1927, tomo

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

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

Es evidente que Lietz se inspiraba en los jardines de infancia (*Kindergarten*) de Froebel y en la pedagogía de Pestalozzi, y así propugnaba una vida simple en plena naturaleza. Además, la pedagogía de Lietz con su crítica a la sociedad urbana –y el consiguiente entusiasmo por la vida natural y comunitaria– influyó sobre la doctrina nacionalsocialista. No en vano, Baldur von Schirach, el líder de las Juventudes Hitlerianas, fue alumno de una escuela que seguía las orientaciones de Lietz, que en 1914 había

formado –con sus alumnos mayores– una compañía que participó en la Primera Guerra Mundial. «Más tarde», escribe Ferrière, «estalló la guerra y él partió, con la mayor parte de sus alumnos de más edad, alistado como voluntario. Se le vio en el Tirol, en Rusia, entre los amigos del genio. Fue Felweld (*sergent*) y conducía su Compañía de la misma manera como lo hacía con sus alumnos, entusiasmando a sus hombres» (Ferrière, sin fecha, p. 70).

Durante los meses previos a la celebración de los juicios de Nuremberg, Baldur von Schirach declaró a Leon Goldensohn –psiquiatra del ejército norteamericano– que su idea de un estado de los jóvenes, capitaneado por los mismos jóvenes, se basaba en la pedagogía de Lietz.

> «Yo mismo estuve en una escuela de ese tipo cuanto era niño. No en una de las escuelas de Lietz, pero la dirigía un hombre asociado con Lietz. Aprendí muchas cosas que otros chicos no sabían. Siempre creí que la juventud se tiene que proporcionar su propia formación y sus propios dirigentes, y entonces llegó el Partido Nazi, que me dio la oportunidad de poner mis ideas en práctica en casa» (Goldensohn, 2005, p. 304).

No extraña, pues, que el régimen nazi prohibiese la existencia de las distintas organizaciones del Movimiento de la Juventud, las cuales, finalmente, quedaron encuadradas en las Juventudes Hitlerianas, fundadas en 1926, y que dirigió Baldur von Schirach entre los años 1931 y 1940. Sea como fuere, aquellas organizaciones hitlerianas no podían liberar a la juventud, tal como muy bien entrevió Joseph Roth, antes de su suicidio en el sombrío París de 1939:

> «Pero, con la generación que en estos momentos crece en las Juventudes Hitlerianas, ni los judíos ni los cristianos ni los europeos con una conciencia de lo que es la cultura podrán vivir experiencias regocijantes. Es el estado-dragón de Jasón lo que brotará de dichas Juventudes. Será preciso todo un ejército de misioneros para bautizar a las próximas dos generaciones de paganos alemanes» (Roth, 2008, p. 21).

Si acudimos a la correspondencia que Stefan Zweig mantuvo con Freud se detecta que la obra de Wyneken –que se sentía discípulo del padre del psicoanálisis– fue vista como una especie de desviación, cosa lógica si tenemos en cuenta la orientación política que adquirió

el movimiento de las comunidades escolares libres que conducía directamente al nacionalsocialismo. Se trataba, pues, de una vía que no promovía la autonomía, sino que insistía en el carácter gregario de la condición humana. Al cabo, Hitler –quien manifestó que sus maestros habían sido unos tiranos y que no comprendían en absoluto a los jóvenes– sostuvo una posición que recuerda la defendida por Wyneken. En efecto, el Führer no confiaba en los maestros de escuela, de los que consideraba que respondían a un perfil burgués, liberal e intelectual, incapaz de servir a los intereses políticos de su ideario totalitario. De hecho, jamás compartió el criterio de que los maestros tuviesen una sólida preparación universitaria, sino que consideraba que ésta debía ser más bien ideológica: no deseaba que fuesen autónomos, ya que habían de seguir a pies juntillas las orientaciones del Partido.

En cualquier caso, no podemos negar que el Movimiento de la Juventud –que no se limita a las iniciativas de Lietz y Wyneken– fue un acicate para emancipar a una juventud que, después de la Primera Guerra Mundial, cambió drásticamente sus costumbres. Así, por ejemplo, cuando nos acercamos a la autobiografía de Wilhelm Reich, que corresponde al período comprendido entre 1897 y 1922, se observa cómo aparece en diferentes momentos este movimiento, hasta tal punto que su esposa Annie Pink –con quien mantuvo un noviazgo que rompía los esquemas tradicionales– pertenecía a dicho movimiento. En la anotación correspondiente al 20 de julio de 1920, Reich escribió en su diario: «*Sexus, sexus*: ¡el factor dominante!» (Reich, 1990, p. 131), con lo cual queda claro que a estas alturas había llegado al convencimiento de que la sexualidad es «el núcleo en torno del que gira toda la vida social así como la íntima vida espiritual del individuo» (Reich, 1990, p. 92). En aquella hora de la historia, el éxito de las ideas freudianas fue enorme, hasta tal punto que las universidades inglesas –si hacemos caso a las anotaciones del historiador Ferran Soldevila, que fue lector en Liverpool entre 1916 y 1928– limitaron en las bibliotecas la consulta de las obras de Freud (Soldevila, 1972, p. 67). Dicho de otra manera: todo parecía indicar que había que dar rienda suelta a las pulsiones que los jóvenes albergaban en su interior, eliminando las cortapisas de otro tiempo, de aquel mundo de ayer ahora hecho trizas.

En fin, da la impresión de que la juventud asumió los vientos del vitalismo de Nietzsche y algunas de sus aspiraciones nihilistas, en el sentido de quebrar el orden de cosas establecido por el *ethos* victoriano, que –como recuerda Gay– incidió sobre toda Europa, en especial en el Imperio austríaco. Quizá por ello, nadie incidió

tanto en esta ruptura como Freud, que se convirtió en el pensador que destacó la importancia de la sexualidad en un mundo que consideraba indecente e inmoral cualquier referencia en este ámbito. Como bien recuerda Arthur Schnitzler en su autobiografía, en Viena era costumbre de los padres mantener silencio sobre cualquier desliz cometido por un joven, «como acerca de todo lo humano demasiado humano» que bien podría suceder a alguien durante su vida (Schnitzler, 2004, p. 27). Las familias preferían, defendiendo una actitud descaradamente hipócrita, la apariencia a la realidad. Con relación a su padre, Schnitzler destaca que le importaban tanto los convencionalismos que «hubiera preferido conceder la mano de su hija a un hombre al que ella no amase pero que fuera rico, de nuestro nivel o de uno superior, en lugar de a un pretendiente tan extraordinario y que la amaba de verdad, aunque su aspecto y sus formas no fueran nada brillantes» (Schnitzler, 2004, p. 365).

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

Si acudimos a las memorias de Chesterton, también encontramos comentarios dignos de mención. Efectivamente, aunque los victorianos se jactaban de ser hogareños, enviaban a sus hijos a los internados e ignoraban a sus criados. «Y sobre todo, lejos de la rigidez de la ortodoxia religiosa, la casa victoriana fue la primera casa atea de la historia de la humanidad. Aquella fue la primera generación que pidió a sus hijos que adorasen un hogar sin altar» (Chesterton, 2003, p. 29). Chesterton reconoce que en su juventud fue agnóstico y que también lo fueron –salvo uno o dos clérigos excéntricos– sus profesores de religión: «En el sentido más

puramente religioso, fui educado entre unitarios y universalistas que, no obstante, eran plenamente conscientes de que muchas personas de su entorno se estaban volviendo agnósticas e incluso ateas» (Chesterton, 2003, p. 195).

Así se explica el contraste de una sociedad como la victoriana, que se ha definido normalmente por el puritanismo y que se ha caracterizado por una moral exterior, de cuño formal y aparente pero que, en verdad, reflejaba palmariamente una sociedad cada vez más agnóstica y escéptica. A pesar de ello, si los primeros victorianos –entre 1837 y 1870– participaban de un inequívoco escepticismo fruto del materialismo que había introducido la duda religiosa («había un ateísmo uniforme, semejante a la fe uniforme exigida en la época isabelina», Chesterton, 2003, p. 163), la generación posterior –a la que pertenecía Chesterton– experimentó una profunda reacción espiritual que les llevó a entrar en contacto con todo tipo de manifestaciones filosóficas, políticas, esotéricas, teosóficas, espiritistas, etc. Desde esta perspectiva, el Movimiento de la Juventud –que según Spranger (1961) fue algo genuinamente alemán– puede interpretarse como una alternativa a una educación que reprimía a las nuevas generaciones según los viejos esquemas del mundo de ayer. También Chesterton estaba buscando alguna cosa que le permitiese eludir el pesimismo y el nihilismo de su época juvenil, que coincide con la última década del siglo XIX, según él mismo señala: «Intentaba de una manera vaga fundar un nuevo optimismo, no sobre el máximo bien sino sobre el mínimo» (Chesterton, 2003, p. 114). A fin de cuentas, Chesterton –un crítico de la modernidad que amaba la fantasía de los niños y un católico que detestaba las convenciones– siempre tuvo presente una cosa: que el final siempre es un principio.

La liberación de la juventud

En las páginas anteriores hemos visto la doble tendencia que se estableció –gracias a la dinámica histórica– entre el mundo de ayer, el que corresponde a la mentalidad victoriana, y el nuevo mundo que siguió a la Primera Guerra Mundial. Precisamente, algunos autores han advertido que en aquel momento –situados en la inmediata posguerra– aparecieron los primeros síntomas post-modernos, ya que aquel nuevo mundo ponía al descubierto las contradicciones de la modernidad. A título de simple muestra de lo que decimos, baste recordar que en el Berlín de 1919 se grabaron los primeros

discos de jazz, ritmo que fue condenado más tarde por el nazismo. En fin, una de las novedades de aquel tiempo fue la irrupción de la juventud, hasta el punto de convertirse en una nueva categoría social que así asumía un protagonismo que no hizo otra cosa que crecer a lo largo del siglo xx.

A la vista de lo expuesto, es posible rastrear la influencia de los pensadores de la sospecha (en particular Nietzsche y Freud) en la génesis de un proceso que iba a conducir a la disolución del mundo de ayer, con su régimen de la heteronomía y sus altas dosis de hipocresía social, aspectos que ya fueron erosionados por la vida bohemia de la época de entresiglos (Solé Blanch, 2010). Aquel mundo de ayer aceptaba, sin más, los postulados de la educación tradicional, mientras que los tónicos pedagógicos que siguieron a la Primera Guerra Mundial respondían a la exigencia de una libertad que se manifestó de manera clara en el terreno de la sexualidad. Y aunque no se consiguió una autonomía en la línea kantiana, sí que se fraguó un movimiento juvenil que favoreció la liberación de las pulsiones sexuales a través de una subversión de los sentidos y de los sentimientos. En consecuencia, la higiene y la educación sexual (a veces entendida como mera aclaración sexual) entraron a formar parte de los discursos pedagógicos de la Escuela Nueva, lo cual representó una auténtica novedad si tenemos en cuenta la naturaleza de la mentalidad victoriana, que había soslayado de manera expresa estas cuestiones. En suma, esta nueva configuración sexual –que generó enconados debates y controversias en diferentes ámbitos, no sólo médicos– incidió en el campo pedagógico, que ante el ambiente de crisis generalizada que siguió a la Gran Guerra recuperó la fuerza pedagógica del *eros*, que insistió en el origen y desarrollo del Movimiento de la Juventud, que responde a los tónicos del vitalismo de Nietzsche, y entre cuyos representantes encontramos las comunidades escolares libres de Gustav Wyneken.

Sin embargo, muchos pedagogos no podían compartir la tesis de una liberación sexual sin más, al margen de valores más consistentes. De acuerdo con su actitud idealista, estos autores –filósofos, pedagogos, educadores, etc.– consideraban que el hombre está llamado a domeñar las fuerzas de la naturaleza, a través del sometimiento de los instintos a una axiología, o lo que es lo mismo, a un orden jerárquico idealizado. Así, por ejemplo, Joaquín Xirau se desmarcó en más de una ocasión de las teorías freudianas, que a su entender responden al interés del médico vienés por humillar al ser humano en nombre de la ciencia: «Las teorías psicoanalíticas del inconsciente disuelven este último resto de dignidad en un mar

de impulsos monstruosos, impersonales e incógnitos» (Xirau, 1998, p. 176). Por esta razón, se explican sus esfuerzos por remarcar que la actividad erótica sólo adquiere sentido y justificación a la luz del amor, entendido como una categoría ideal y espiritual. Por tanto, la pretendida liberación sexual no es nada más que una ilusión porque –a su entender– los conceptos freudianos de libido o placer, que derivan de los instintos sexuales y no de una auténtica vida amorosa, deben quedar supeditados a una jerarquía según la cual todo lo que es inferior depende de lo que es superior. «Amor es iluminación, contemplación y estimación de las excelencias de una persona, atracción y tendencia a compartirlas y gozarlas, decisión y esfuerzo de llevarlas a su máximo grado de perfección. En la relación amorosa, amante y amado sufren una total transfiguración. La vida entera se proyecta en un halo de luz» (Xirau, 2000, p. 287).

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

De cualquier modo, la liberación sexual de la juventud se acentuó después de la Segunda Guerra Mundial, cuando aquel mundo de ayer –cuya defunción ya había sentenciado Zweig en 1942– desapareció por completo. Justamente en aquel preciso momento la satisfacción de la libido sustituyó al *eros* pedagógico que, a pesar de sus connotaciones sexuales, mantenía un fuerte perfil platónico y, por ende, espiritual, como se ha visto al revisar la pedagogía de Wyneken. Pero después de 1945 las cosas se precipitaron y, a estas alturas, la autonomía –entendida como sinónimo de libertad e independencia– se convertía en una divisa irrenunciable para una juventud que vivió en carne propia los estragos de aquella segunda conflagración bélica que acabó con el lanzamiento de la bomba atómica, después de asistir impávida a los estragos de la Solución Final. En este contexto, en 1945 Wilhelm Reich publicaba su libro sobre *La revolución sexual*, en el que presentaba la educación sexual como un callejón sin salida, a la vez que denunciaba el papel autoritario de la familia como aparato de educación. En menos de medio siglo se había producido un giro copernicano en el campo

de las relaciones familiares y en la vida sexual de los jóvenes. Reich recordaba en 1945 que alrededor del año 1900 la situación familiar era relativamente simple.

> «Los individuos vivían encapsulados en sus familias. No había colectividades cuyas exigencias estuvieran en contradicción con la situación familiar o con la estructura familiar humana. Tampoco existía el conflicto entre la familia y el orden social del Estado patriarcal autoritario. La sexualidad reprimida se desahogaba en la histeria, en la rigidez y excentricidad del carácter, en la prostitución, en las perversiones, en el suicidio, en los tormentos de que eran víctimas los niños y en el fanatismo burgués» (Reich, 1993, p. 241).

Es evidente que el pansexualismo de Reich aparece en este comentario, que a pesar de sus excesos tiene un punto de razón: la juventud no se liberó hasta después de la Primera Guerra Mundial y, sobre todo, a partir de la década de los años veinte, cuando los jóvenes se apasionaron por la política, esperanzados con la Revolución soviética de 1917, a la que siguió el contrapunto de la Marcha sobre Roma de 1922. La juventud pretendía tomar el timón de la historia de manera paralela al retroceso de la influencia de la familia. Con el paso del tiempo, la situación se agudizó y el papel de familia perdió todavía más enteros después de la Segunda Guerra Mundial. El cine norteamericano –con películas de culto como *Rebelde sin causa* (1955)– puso al descubierto las contradicciones de un sistema social que estaba herido de muerte desde 1918 (Solé Blanch, 2006).

En conjunto, se generó un nuevo estado de cosas en el horizonte de los años sesenta, cuando al abrigo de la Guerra Fría el modelo de vida americano («*American way of life*»), divulgado por el cine y la televisión, apareció como un sueño ilusionado para muchos jóvenes que asumieron una rebeldía militante que vivió su máximo esplendor a raíz del mayo de 1968. A la larga, la caída del muro de Berlín en 1989 no hizo más que sancionar el triunfo de este estilo de vida, que se presentó como un aparente éxito de la libertad y de la democracia. Por estos derroteros, se impuso la imagen de una juventud liberada sexualmente, que a menudo rompe sus lazos familiares, pero que queda sometida a la lógica consumista. Al mismo tiempo, se habían liquidado los lazos con la tradición representada por padres y educadores, que así quedaron desautorizados. De esta manera, se produjo lo que Hannah Arendt

reconoció como «autonomía de la infancia», gracias a un proceso de falsa emancipación que ha sumergido a las nuevas generaciones en una nueva minoría de edad.

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

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

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

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

Bibliografía

Arendt, Hannah. (1992). «La crisis de la educación». En *Cuaderno Gris*, 7, (pp. 38-53).
Arendt, Hannah. (2004). *La tradición oculta*. Barcelona: Paidós.
Ballester Brage, Lluís y Colom Cañellas, Antonio Juan. (2011). «Juventud y pedagogía (Sobre la génesis del pensamiento de Walter Benjamin)». En *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, vol. 23, 1, (pp. 71-106).
Benjamin, Walter. (1993). *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós.
Bonamusa, Francesc. (1993). *La Europa del Danubio. (I) 1815-1848. (II) 1849-1918*. Madrid: Eudema.
Carli, Feruccio de. (1956). *Pío X y su tiempo*. Barcelona: Luis de Caralt Editor.
Chesterton, Gilbert Keith. (2003). *Autobiografía*. Barcelona: Acantilado.
Chesterton, Gilbert Keith. (2011). *Tipos diversos*. Sevilla: Espuela de Plata.
Cziffra, Géza von. (2009). *El santo bebedor. Recuerdos de Joseph Roth*. Barcelona: Acantilado.
Ferrière, Adolphe. (Sin fecha). *Tres heraldos de la nueva educación: Hermann Lietz, Giuseppe Lombardo-Radice, Frantisek Bakule*. Barcelona: Publicaciones de la Fraternidad Internacional de Educación.
Gay, Peter. (2002). *Schnitzler y su tiempo. Retrato cultural de la Viena del siglo xix*. Barcelona: Paidós.
Gaziel (Agustí Calvet). (1981). *Tots els camins duen a Roma. Memòries* (2 volúmenes). Barcelona: Edicions 62.
Gaziel (Agustí Calvet). (2009). *En las trincheras*. Barcelona: Editorial Diéresis.
Gibson, Ian. (1980). *El vicio inglés*. Barcelona: Planeta.

Goldensohn, Leon. (2005). *Las entrevistas de Núremberg*. Madrid: Taurus.
Johnston, William M. (2009). *El genio austrohúngaro. Historia social e intelectual (1848-1938)*. Oviedo: KRK Ediciones.
Ludwig, Emil. (Sin fecha.) *Obras Completas. Biografías I*. Barcelona: Editorial Juventud.
Ludwig, Emil. (2011). *Tres dictadores: Hitler, Mussolini y Stalin. Y un cuarto*: *Prusia*. Barcelona: Acantilado.
Morgenstern, Soma. (2005). *En otro tiempo. Años de juventud en Galitiza oriental*. Barcelona: Minúscula.
Morgenstern, Soma. (2008). *Huida y fin de Joseph Roth*. Valencia: Pre-Textos (2 ed.).
MOREU, ÁNGEL C. (2003). «Idealisme naturalista dels adolescents alemanys (1897-1945). Dels *Wandervögel* (Ocells errants) a la *Hitlerjugend* (Joventut hitleriana)». En *Educació i Història*, 6, (pp. 36-43).
Reich, Wilhelm. (1990). *Pasión de juventud. Una autobiografía, 1897-1922*. Barcelona: Paidós.
Reich, Wilhelm. (1993). *La revolución sexual. Para una estructura de carácter autónoma del hombre*. Barcelona: Planeta-Agostini.
Roth, Joseph. (2008). *Judíos errantes*. Barcelona: Acantilado.
Roth, Joseph. (2010). *Primavera de café. Un libro de lecturas vienesas*. Barcelona: Acantilado.
Roth, Joseph. (2011). *Zipper y su padre*. Barcelona: Acantilado.
Scheler, Max. (1996). *Ordo amoris*. Madrid: Caparrós Editores.
Schnitzler, Arthur. (2004). *Juventud en Viena. Una autobiografía*. Barcelona: Acantilado.
Soldevila, Ferran. (1972). *Al llarg de la meva vida*. Barcelona: Edicions 62.
Solé Blanch, Jordi. (2006). «El naixement de la cultura juvenil a través del cinema». En *Temps d'Educació*, 31, (pp. 163-178).
Solé Blanch, Jordi. (2010). «L'educació sentimental d'una joventut perduda: fragments de vida bohemia del París finisecular i la Gran Guerra», 39, (pp. 269-280).
Spranger, Eduard. (1961). «Cinco generaciones de jóvenes (1900-1949)». En *Espíritu de la educación europea*, (pp. 27-63). Buenos Aires: Kapelusz.
Stein, Edith. (1998). *La estructura de la persona humana*. Madrid: BAC.
Steiner, George. (2004). *La idea d'Europa*. Barcelona: Arcàdia.
Strachey, Lytton. (1998). *Victorianos eminentes*. Madrid: Valdemar.
Strachey, Lytton. (2008). *La reina Victoria*. Barcelona: Lumen.
Toller, Ernst. (2001). *Una joventut a Alemanya*. Barcelona: Edicions

de 1984.
Wyneken, Gustav. (1926). *Las comunidades escolares libres*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
Wyneken, Gustav. (1927). *Escuela y cultura juvenil* (2 tomos). Madrid: Ediciones de la Lectura.

Xirau, Joaquín. (1998). *Amor y mundo*. *Obras completas* (tomo I, pp. 133-262). Barcelona: Anthropos.
Xirau, Joaquín. (2000). «Educación sexual». En *Obras completas* (tomo III, vol. 2, pp. 285-290). Barcelona: Anthropos.
Zweig, Friderike. (1947). *Stefan Zweig. Compañero de mi vida*. Barcelona: Hispano Americana de Ediciones.
Zweig, Friderike. (2009). *Destellos de vida. Memorias*. Barcelona: Papel de Liar.
Zweig, Stefan. (1970). *Veinticuatro horas de la vida de una mujer*. Barcelona: Círculo de Lectores.
Zweig, Stefan. (2001). *El món d'ahir. Memòries d'un europeu*. Barcelona: Quaderns Crema.
Zweig, Stefan. (2004). *Correspondencia con Sigmund Freud, Rainer Maria Rilke y Arthur Schnitzler*. Barcelona: Paidós.
Zweig, Stefan. (2009). *Mendel el de los libros*. Barcelona: Acantilado.

Conrad Vilanou i Torrano
Jordi García i Farrero
Universitat de Barcelona
Departament de Teoria i Història de l'Educació
Facultat d'Educació
cvilanou@ub.edu
jgarciaf@ub.edu

[Article aprovat per a la seva publicació el febrer de 2012]