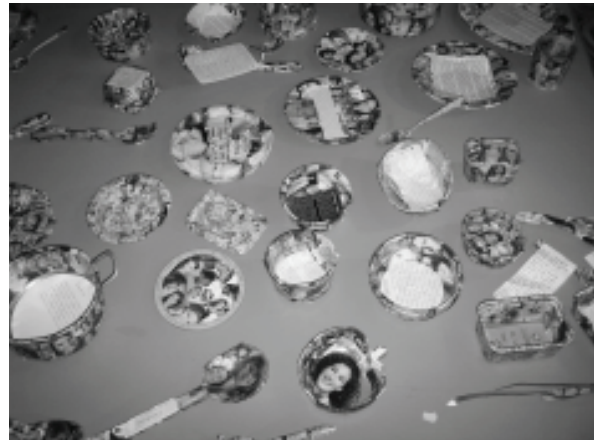


# **La escuela de la montaña encantada (Homenaje al centenario de la obra literaria de Thomas Mann)**

Rafael Flórez Ochoa



---

## Resumen

### La escuela de la montaña encantada (Homenaje al centenario de la obra literaria de Thomas Mann)

*Este artículo sintetiza el pensamiento pedagógico del gran literato Thomas Mann quien caracteriza críticamente la escuela alemana de principios del siglo XX. Utilizando los mismos textos literarios del autor, se evidencia el dilema romántico entre el hombre natural y el hombre civilizado que todavía perdura en la reflexión pedagógica contemporánea.*

## Abstract

### The school of the enchanted mountain (Homage to the centennial of the work of Thomas Mann)

*This article summarizes the pedagogical thought of the great lettered Thomas Mann who characterizes the German School of the early 20th century. Using the same literary texts as the author, the evident romantic dilemma between the natural man and the civilized man still lasts in the contemporary pedagogical thought.*

## Résumé

### L'école de la montagne hantée (Hommage au centenaire du travail littéraire de Thomas Mann)

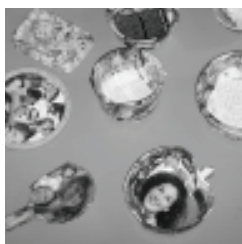
*Cet article résume la pensée pédagogique du grand écrivain Thomas Mann qui caractérise d'un œil critique l'école allemande de début du XX<sup>e</sup> siècle. On met en évidence, tout en utilisant les mêmes textes littéraires de l'auteur, le dilemme romantique entre l'homme naturel et l'homme civilisé qui demeure encore dans la réflexion pédagogique contemporaine.*

## Palabras clave

*Thomas Mann, escuela alemana.  
Thomas Mann, german school.*

# La escuela de la montaña encantada (Homenaje al centenario de la obra literaria de Thomas Mann)

Rafael Flórez Ochoa\*



**E**l claro amanecer de una nación que procura organizarse, atender las necesidades básicas de la población en medio de la pugna de todos contra todos por sobrevivir y acumular capital a costa de los más débiles, en medio del desplazamiento y ocupación de tierras ajenas, en medio del contrabando y del narcotráfico, en medio de la corrupción y de la captura privada del poder y de los bienes del Estado, de la evasión de impuestos, de los secuestros y de los cazarrecompensas de la guerrilla, de los paramilitares y del ejército en un torbellino de violencia intermitente, y en medio de la voracidad de los más encumbrados burócratas apropiándose de los dineros públicos. En fin, en medio de este vórtice exultante, subsiste la fe de que todavía podemos salvarnos, de que esta irracional conmoción interior terminará convenciéndonos de que nos perjudica a todos, de que nunca es demasiado tarde para transar y aprender a convivir, en aras de algún futuro mejor para nuestros hijos.

Si queremos que algún pacto social perdure entre nosotros, si esperamos que el capital internacional nos valore no como simples consumidores, sino como productores de conocimiento, de innovación y de valor agregado, no queda otro camino que educar intensamente a toda nuestra gente en ciencias y tecnología, en solidaridad y convivencia. La educación de los pobres necesita hoy día de la misma calidad que la educación de los ricos, no por solidaridad ni altruismo, ni por equidad o justicia social, sino por razones económicas, para poder competir en el concierto de las naciones por los bienes de la globalización, para alcanzar el desarrollo económico que requiere el país. Para competir con competencia, necesitamos educarnos todos.

Teórica y prácticamente derrotados los sistemas sociopolíticos autoritarios del siglo XX, el nazismo y el comunismo, resurge la discusión pedagógica original recogida magistralmente por Thomas Mann hace cien años:

---

\* Profesor jubilado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.  
E-mail: raflorez21@une.net.co

¿será posible y cómo educar al hombre que necesitamos?

El prejuicio posmoderno de que lo reciente, lo nuevo, es lo mejor, de que lo que vale es el futuro, nos ha puesto en guardia contra lo viejo, por obsoleto y superado, y nos previene contra celebraciones de aniversarios y centenarios de “obras maestras” que ya nunca volverán. Sin embargo, este primer centenario de lo mejor de la obra literaria de Thomas Mann (desde la publicación de *Los Buddenbrook* en 1901, hasta *La montaña mágica*, iniciada en 1911), escrita en una época crucial necesitada de emanciparse del clasicismo y del romanticismo cultural del siglo XIX, y de romper con todo vestigio de la “gran guerra” mediante movimientos culturales como el nihilismo, el dadaísmo, el surrealismo, el cubismo, el arte abstracto, tan radicales en su crítica y deconstrucción del arte, hasta el extremo de pintarle bigotes a la Monalisa (Marcel Duchamp) sin ningún reato de conciencia, todo este movimiento emancipatorio no difiere mucho de lo que estamos viviendo ahora, cien años después.

En efecto, la huída del estrés, del ruido y de la contaminación de la civilización, el regreso a la sencillez de la vida cotidiana contra la sociedad de consumo, contra las imposiciones de las multinacionales, contra los abusos del capitalismo y de los tentáculos del poder hegemónico de las superpotencias, todos estos son tensiones actuales que originan reacciones de emancipación y primitivismo semejantes a las que inspiraron la cultura y el arte a comienzos del siglo XX, semejantes también a las consignas que proclamaron los existencialistas y los *hippies* a mediados del siglo XX.

Lo que pretendo en esta reseña crítica es rescatar los fragmentos pedagógicos, extraídos con pinzas, de las novelas más importantes de Thomas Mann, como textos premonitorios de la discusión que actualmente nos confronta y nos divide a los intelectuales de la pedagogía en Colombia y a nivel mundial.

## Thomas Mann, antiescolar

No son pocos los genios de la humanidad que han esgrimido sus críticas contra la escuela tradicional. Thomas Mann no fue la excepción:

[...] por la escuela sentía aborrecimiento, y nunca me sometí a sus exigencias. La despreciaba como ambiente, criticaba los modales de sus directivos y profesores, y pronto me encontré en una especie de oposición literaria a su espíritu, a su disciplina y a sus métodos de enseñanza (Mann, 1971: 16).

Thomas Mann era descendiente de una estirpe de armadores y comerciantes hanseáticos prósperos, serios en los negocios, prácticos, creyentes y, a la vez, tolerantes con otras creencias. Su casa paterna, semejante a la de los Buddenbrooks, era una mansión con fachada noble y elegante, con interiores amplios y confortables, y un jardín trasero al que no le podía faltar una fuente de aguas salinas. La dignidad y la distinción burguesa que lo caracterizaba desde su infancia presidía, sin duda, los juicios que hacía sobre sus profesores en el Instituto, a los cuales discriminaba como dependientes “sin clase”, sin nobleza ni distinción, según fueran sus ademanes, su vestimenta, sus rasgos físicos, sus formas de hablar y de comunicarse con sus alumnos.

Del profesor Goldener, por ejemplo, Hanno, el protagonista de *Los Buddenbrook*, decía:

Usaba corbatas de seda de colores, pantalones de colores delicados y pañuelos perfumados. Sin embargo, hijo como era de gente modesta, aquella magnificencia no correspondía en modo alguno con su persona, y sus enormes pies, por ejemplo, calzados con puntiagudos zapatos, resultaban completamente ridículos (Mann, 1963: 701).

Al contrario, el profesor de religión

[...] era un hombre de unos cuarenta años, de simpática obesidad, barba corta y rubicunda, rosada tez y húmedos labios, que expresaban a la vez unción y sensualidad... Quiso ser predicador, pero su tartamudez y sus aficiones mundanas torcieron su rumbo hacia la pedagogía (era rico y disfrutaba de la buena mesa, del vino y de la vida nocturna con los célibes de la ciudad) (Mann, 1963: 696).

Es muy dicente que Thomas Mann, a renglón seguido, precise que este profesor tan distinguido no se relacionaba con sus colegas, excepto para las cuestiones estrictamente de enseñanza, dejando constancia de que se trataba de un profesor especial que no pertenecía a la clase social de los otros maestros, y que si compartía con ellos el oficio era más por accidente que por pertinencia social, ya que él sí poseía "bienes de fortuna".

Al profesor de matemáticas lo describía así:

Al señor Tiegte, un vegete bizco, encorvado y lívido que escupía continuamente y sostenía con mano temblorosa unos cuantos libros, el muchacho le gritó: ¡Buenos días, cadáver! (Mann, 1963: 705).

Mientras el profesor de latín

[...] era un hombre de mediana estatura bastante fino, de cabello gris, crespas barba olímpica y ojos miopes y salientes de un azul zafiro que brillaban detrás de unas espesas gafas. Vestía una levita de tela gris y tenía la costumbre de palparse la cintura con su arrugada mano de cortos dedos [...] (Mann, 1963: 706).

Mientras tanto, el profesor de inglés (desde hace más de un siglo los escolares alemanes estudiaban inglés),

[...] era un hombrecillo menudo de pobre aspecto, que avanzaba oblicuamen-

te uno de sus hombros al andar y tenía la cara avinagrada... Guiñaba sus brillantes ojos, aspiraba y abría a menudo la boca, como disponiéndose a hablar, pero nunca encontraba las palabras necesarias (Mann, 1963: 717).

Y el profesor de dibujo

[...] era un hombre rechoncho de barba redonda y poblada, y llevaba una peluca de color castaño. Poseía dos: una de cabello largo y otra de corto; cuando se cortaba la barba se ponía la segunda (Mann, 1963: 726).

Por supuesto, el director del Instituto tampoco se salvó de la descripción detallada y burlesca:

[...] Mira, ahí tienes a nuestro Dios, dijo Kai... Era el doctor Wulicke, director de la escuela, que acababa de entrar: un hombre alto como una percha, corta barba, redonda barriga, pantalón excesivamente corto, y puños muy poco limpios por cierto... Personalmente el doctor Wulicke tenía mucho de la naturaleza pavorosa, enigmática, ambigua, obstinada y celosa del Dios del Antiguo Testamento. Tan terrible era risueño como encolerizado. La ilimitada autoridad que tenía en sus manos le hacía extremadamente veleidoso e impredecible. Era capaz de decir un chiste y enfurecerse si el interlocutor se reía. Ninguno de sus amedrentados alumnos sabía cómo comportarse ante él (Mann, 1963: 704).

Las descripciones de los profesores muestran una fina percepción burguesa y una perspicacia clasista que no explican totalmente el odio de Thomas Mann hacia la escuela, pero que de alguna manera anuncian el menosprecio que más adelante hallaremos justificado en su crítica a los factores esenciales de la enseñanza, como la disciplina, la relación con el saber, la relación pedagógica, el método de enseñanza magistral y la evaluación.

Por ahora, bástenos evocar la duda que siembra Naphta sobre el idealista Settembrini (ambos personajes protagónicos de *La montaña mágica*) acerca de la tradición clásica, humanista y retórica que predominaba en la escuela tradicional desde el siglo XIX, convertida en un dispositivo de dominación de la burguesía, mientras el pueblo se burlaba de las jerarquías académicas y de la falsa instrucción científica que pretendía dársele en la escuela primaria “obligatoria”. Según Naphta,

[...] desde hace mucho tiempo el pueblo sabe que la cultura y la educación que necesita para luchar contra el poder de la burguesía no la encuentra en esas notarías oficiales que son las escuelas, derivadas de la escuela monástica medieval: “una enseñanza libre y accesible a todos por medio de conferencias públicas, por medio de exposiciones y medios audiovisuales, es infinitamente superior a toda enseñanza escolar... Es necesario ser un literato renacentista, un bufón del estilo culto, para atribuir a la lectura y a la escritura una importancia pedagógica tan exagerada, hasta llegar a imaginarse que la falta de estos conocimientos es el reino de las tinieblas del espíritu... Recuérdese el desdén aristocrático y popular hacia las artes literarias..., ni los nobles ni los guerreros, ni los artesanos ni el pueblo sabían leer y escribir: sólo los curas y los literatos se dedicaban a administrar la palabra y abandonaban la vida [...] (Mann, 1993: 720-722).

Es sorprendente la similitud de este discurso de Naphta contra la escuela y el discurso desescolarizante de Iván Illich en pleno siglo XX (décadas del sesenta y del setenta), discurso que un humanista progresista como Settembrini descalificara en la misma obra como “obscurantista”, por condenar al pueblo a la ignorancia.

## La disciplina y la obediencia

Empecemos por la puntualidad:

[...] sólo faltaban cuatro minutos para las ocho... ya no quedaba ningún rezañado en la calle... todos estaban en su sitio menos él; la gente lo miraba y sonreía. Es una grosería vuestra risa, le provocaba gritarles. Si fueran capaces de comprender que lo más deseable era caerse muerto frente a la puerta de entrada del instituto... Tropezando y tambaleándose llegó a la puerta cuando ya la campana había callado... El señor Schlemiel, el bedel, hombre rechoncho de cara plebeya y cara desgredada, se disponía a cerrar. “Vaya...” dijo, dejando entrar al alumno. Tal vez estaba salvado. Se trataba de deslizarse sin ser visto hasta el aula de clase, esperar allí escondido el final de la oración que se efectuaba en el gimnasio, y hacer como si estuviese allí desde el principio... Hanno se fue a su sitio en el centro del salón, metió la cartera en el cajón, se sentó y cruzó los brazos sobre el pupitre... Aquella sala fría y desnuda era fría y odiosa, y en su corazón pesaba la idea de toda una mañana preñada de peligros. Pero por lo pronto, corporalmente se sentía seguro (Mann, 1963: 690-692).

El rector era un profesor que venía de un instituto prusiano y había reemplazado la educación clásica por las ideas del imperio creado por Otto von Bismarck: deber, poder, servicio, carrera y el imperativo categórico del filósofo Kant, eran la bandera amenazadora del director Wulicke. La escuela se había convertido en un Estado dentro del Estado, en el cual reinaban la disciplina y la rigidez prusianas.

Los alumnos no tenían derecho a cuestionar ni a dudar siquiera sobre lo dicho o dispuesto por sus superiores. Una vez que Hanno quería aclarar por qué unos maestros eran “supe-



riores" y otros "auxiliares", desistió finalmente de preguntarlo directamente al rector o al profesor Morotzke,

[...] porque se ofenderían y te castigarían por insubordinación, cuando en realidad no habría hecho más que expresar una opinión... Bueno, dejémosles, no son más que unos rinocerontes de cuerpo entero (Mann, 1963: 722-723).

### El aula y la experiencia de saber

Según el magnífico relato de *Los Buddenbrook*, la escuela alemana en el cambio de siglo no ofrecía otro espacio que el aula de clase para el encuentro del alumno con el saber, y un único transmisor: el profesor. La estructura misma del aula confirmaba esta relación unidireccional y omnisciente del maestro hacia el alumno: la "cátedra" al frente, es decir, la silla elevada sobre una tarima del profesor, con una pizarra detrás y otra al lado; frente a la "cátedra" tres hileras de pupitres bipersonales, de madera, para treinta o cuarenta alumnos, y las paredes laterales adornadas con algunos mapas. Cada día los alumnos recibían seis o siete horas de clases, con diferente profesor cada una. En ellas, el profesor iniciaba, lista en mano, preguntando la lección a cada uno en orden o en desorden, y el alumno recitaba de memoria la lección que correspondía para ese día, generalmente el material o tema avanzado desde la clase anterior.

Por ejemplo, en religión:

A ver, Perelman, el repaso. Perelman se levantó en algún lugar y dijo: el libro de Job se divide en tres partes: la primera comprende el estado de Job antes de la cruz, o castigo del Señor; capítulo primero, versículo del 1 al 6. El segundo comprende la cruz y los sufrimientos soportados; capítulo... Bien, Perelman, interrumpió el profesor complacido, anotándole un punto favorable en su lista. Heinricy, continúe usted... Y así sucesi-

vamente varios alumnos eran llamados a exhibir sus conocimientos sobre Job, incluyendo que poseía siete mil ovejas, tres mil camellos, quinientos yugos de bueyes, quinientos asnos y numerosos criados [...] (Mann, 1963: 697-698).

Luego los alumnos eran invitados a abrir sus Biblias, para continuar la lectura en voz alta, hasta que el profesor interrumpiera para hacer alguna consideración o comentario adicional. Como es fácil de imaginar:

[...] nadie escuchaba. El sueño reinaba en el salón. El calor era considerable, el aire viciado por la respiración de veinticinco cuerpos allí reunidos, y la voz monótona del lector obraban como un narcótico sobre sus cerebros... Kai había abierto sobre su Biblia las misteriosas aventuras de Edgar Allan Poe, sin que el profesor lo notara (Mann, 1963: 699).

Por supuesto, esta sencilla y tranquila estructura de clase elevaba su tensión a medida que los alumnos se atrevían a recitar la lección sobre el libro oculto detrás de su compañero de adelante sin ser descubiertos, y a medida que los profesores creaban el ambiente de censura y de terror en el aula, para asegurar el control y el castigo sobre aquellos alumnos díscolos o negligentes en sus tareas. Para Hanno, antes de la clase de latín,

[...] era una locura pensar en aprenderse en un momento aquellas líneas de Ovidio que se le ofrecían a la vista totalmente incógnitas y oscuras. Apenas comprendía su sentido, cómo podría aspirar a meterse una sola en la cabeza! Y de las que había que traducir, no descifraba ni jota (Mann, 1963: 699).

Ni siquiera la clase de química variaba su estructura:

Los veinticinco discípulos debieron mostrar ahora sus conocimientos y su aplicación respecto al Boro, al Cloro o el

Estroncio. Kilian fue elogiado por saber que el BaSO<sub>4</sub> era el sulfato de barita... Terminados los interrogatorios y la distribución de notas perdía la clase todo interés. No obstante el profesor Morotzke inició un par de "experimentos" que produjo estruendos y vapores, pero solamente para llenar el tiempo restante de la clase. Finalmente dictó el tema o tarea que debía traerse resuelta la próxima vez (Mann, 1963: 716).

Fuera de clase,

[...] los alumnos con quienes estudiaban Kai y Hanno formaban una valiente tropa, aunque tal vez un poco salvaje (promediaban entre los quince y los dieciséis años de edad). Habían crecido en el ambiente de una victoriosa campaña militar y de una patria rejuvenecida, y tenían en alta estima las costumbres de ruda virilidad. Hablaban entre ellos una jerga a la vez cochina e ingeniosa. El afeminamiento y la vanidad eran los peores defectos. Beber, fumar, poseer fuerza y agilidad en los ejercicios gimnásticos eran virtudes tenidas en gran concepto (Mann, 1963: 701).

### La relación maestro-alumno

El gran poder del profesor como representante de la sociedad y del Estado generaba, a comienzos del siglo XX, no sólo respeto en los alumnos, sino temor y temblor. En primer lugar, el profesor posee todos los poderes para aceptar, aprobar, premiar, estimular, promover y decidir para qué sirven o servirán sus alumnos en el futuro:

[...] el señor Stephan y el pastor Kistenmaker no dejan un solo día de preguntarme qué es lo que quiero ser. Pues no lo sé! No puedo contestarles. No deseo ser nada. Me da miedo todo (Mann, 1963: 723).

Los profesores son conscientes de su poder y lo ejercen cuando quieren:

Voy a estropearos la carrera, dijo el director Wulicke, y salió del aula... La promoción de Hanno para la Pascua era ya del todo imposible... Sí, que remedio queda! Así que el Dios quiere echar a perder tu carrera (Mann, 1963: 722).

En segundo lugar, el rol principal del profesor era el de juez vengativo, ante el cual los alumnos no tardarán en convertirse en reos que buscan protección como sea, no tanto de la mala nota, sino del escándalo, del agravio, de la vergüenza pública y de la humillación a que son sometidos delante de sus compañeros:

[...] de usted no hay que esperar nada... es un hombre débil, dispuesto a disimular y defender su misma debilidad. Es usted una triste figura, un cretino. Llamarlo estúpido y gandul es poco. Usted es el oprobio de la clase (Mann, 1963: 710).

Ante semejante insulto, el alumno se siente aniquilado y los compañeros lo miran con compasión y desprecio, como si en realidad fuera el oprobio de la clase, mientras esperan su propio turno.

Cuando el turno es de Hanno, la voz le tiembla de miedo, de pena y de asco, mientras lee en el libro oculto del vecino la lección que debía saberse de memoria.

Recitaba mal, descuidadamente... El goce fraudulento de tener abierto el libro le causaba una especie de comezón en la piel; sentía aversión al engaño, e intencionalmente fingía lo peor posible, para hacer su mentira menos indigna y vil... Aunque el momento fue terrible para Hanno, el profesor moderó su censura: "Cómo trata usted a Ovidio... Ha tirado la belleza por el suelo, se ha portado como un vándalo, como un bárba-



ro... Siéntase infeliz. Aunque ha estudiado. No puedo ponerle mala nota. Ha hecho lo posible [...] (Mann, 1963: 711-712).

### Método de enseñanza y de evaluación

Si el maestro era el único depositario del saber en la escuela, es natural que su método de enseñanza no fuera otro que la exposición magistral de su saber. Aunque escriba una ecuación en la pizarra, o diseñe un mapa, o realice un experimento en el laboratorio, es él la autoridad que comunica, que transmite el conocimiento a un grupo de alumnos pasivos que registra y reproduce lo que el maestro le dicta. Pero la descripción literaria de los alumnos va más allá:

[...] los raquíuticos, ambiciosos y precoces brillaban principalmente en las asignaturas en las que su mayor contribución era la memoria. Adolph Totenhaupt lo sabía todo; era el primero de la clase, y en toda su vida escolar no había dejado una sola pregunta sin responder... Incluso los profesores se abstenían de preguntarle cosas que pudiera ignorar, pues les hubiera avergonzado un fracaso del muchacho-modelo de la clase (Mann, 1963: 695).

Durante el desarrollo de las clases, especialmente en la primera parte, los profesores reiteraban preguntas a los alumnos sobre la materia, pero no para ponerlos a pensar en los problemas de las ciencias o de la vida, sino para ponerlos a exhibir lo que habían retenido del estudio realizado, para que reprodujeran los conocimientos aprendidos, para que participaran en la clase con la información académica vista durante el curso. Se trataba, pues, de preguntas didácticas, que además permitían al profesor evaluar el avance de los estudiantes en el aprendizaje de datos, definiciones, clasificaciones, códigos e información básica transmitida durante el desarrollo de la asignatura.

A Thomas Mann le impresionaba especialmente el carácter arbitrario de la evaluación del aprendizaje que realizaban los profesores en la escuela tradicional, y dedicó varias páginas a criticar su parcialidad. Del profesor de latín decía:

[...] este profesor era un esclavo absoluto de su estado de ánimo, incapaz de sujetarse a la más mínima autocrítica. Le dominaba una ingenua injusticia, excepcional e ilimitada. Tenía siempre algunos favoritos, dos o tres, a los que tuteaba y llamaba por su nombre de pila. Estos podían contestar lo que les pareciera, seguros de verse justificados... En sus cuadernos marcaba sus faltas con rayitas sumamente tenues, de modo que sus ejercicios aparecían limpios aunque estuvieran repletos de errores. Mientras que en los demás cuadernos señalaba los errores con ruda y encolerizada pluma dando a los trabajos una apariencia desastrosa, que los hacía merecedores de la peor calificación... Y si alguien hubiera tenido el triste valor de protestar, hubiera perdido para siempre la esperanza de verse tuteado o llamado por su nombre de pila (Mann, 1963: 707).

Especial mención le mereció el temido "diario de clases", tan institucional como ninguno otro en la escuela tradicional, utilizado por los profesores para registrar sus actividades docentes objeto de supervisión oficial y los acontecimientos anormales de la clase, especialmente las mociones de censura y los castigos que imponían a los alumnos por faltas que consideraban graves:

[...] el profesor de latín le sacó la clave que Peterson escondía en el libro para traducir el texto, la contempló como si tuviera en la mano una inmundicia, se la guardó en el bolsillo, y tirando con desprecio el Ovidio sobre el pupitre de Peterson, gritó: A ver el diario de clases! Y puso en él una nota de censura por intento de fraude, la cual lo dejaba aplas-

tado por mucho tiempo, e impedía su promoción para Pascua (Mann, 1963: 713-714).

### Los enfoques de la pedagogía: la vieja y la escuela nueva

Hace cien años, durante la alborada del siglo XX, explotó un movimiento pedagógico cultural en toda Europa (y en Estados Unidos) que convocaba a los educadores a centrar sus actividades en el niño, en sus necesidades e intereses; mejor dicho, que el eje de la escuela no fuera la actividad del maestro, sino la actividad del niño, por lo que también se denominó *escuela activa*. Se derivó entonces el programa escolar de la vida y la actividad de los niños y de su grado de evolución intelectual y comunicativa. Se trató de recuperar el contacto directo de los niños con la naturaleza, de recuperar el sentimiento y el hombre natural, como preconizaban el romanticismo y la pedagogía desde Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi y Wilhelm Dilthey. Estaban en boga los escritos de Adolfo Ferriere (en 1910) convocando las escuelas nuevas al campo, como lo hacían, en Berlín, Bertoldo Otto; en Italia, María Montessori; todos proclamaban la necesidad de devolverle la escuela a los niños.

La escuela nueva pretendía emanciparse del verbalismo, del formalismo y del autoritarismo de los adultos, y recuperar el original y genuino ser humano descubierto en el niño, todavía rescatable de los vicios y distorsiones de la civilización.

Emancipación y primitivismo constituyen los principios que inspiran el giro pedagógico de la escuela nueva, concentrando las mismas tendencias filosófico-culturales que desde el Renacimiento hasta la Ilustración habían proclamado el regreso de las palabras a las cosas, la libertad, el derecho a la crítica y los dere-

chos individuales, es decir, el liberalismo burgués fortalecido en el siglo XIX con el auge de la Revolución industrial. He aquí el contexto histórico ideológico y cultural en el que se inspira el movimiento pedagógico de la escuela nueva y del que Thomas Mann respira un nuevo aire, una propuesta alterna a la pedagogía de la obediencia en que él mismo fue formado.

De hecho, es Naphta, el jesuita del orden convencional, de la llanura prosaica, quien defiende contra Settembrini la escuela imperial y autoritaria, con el propósito de corregir los abusos del individualismo, del libertinaje y de los excesos del capitalismo:

Todas las instituciones verdaderamente educadoras han sabido lo que era realmente importante en la pedagogía: la autoridad absoluta, una disciplina de hierro, el sacrificio, la renuncia de sí mismo y el sometimiento de la personalidad. Es desconocer profundamente a la juventud creer que siente placer con la libertad. El placer más profundo de la juventud está en la obediencia. No es la libertad ni la expansión del yo lo que constituye el secreto y la demanda de esta época. Lo que necesita, lo que pide, lo que tendrá es el terror (Mann, 1993: 554-555).

¿No estará Thomas Mann barruntando en este párrafo, por boca de Naphta, la educación reaccionaria y conservadora que acogería más tarde el nacional-socialismo, es decir, el nazismo en Alemania? Para no ir tan lejos, también en nuestros países latinoamericanos, la burguesía "liberal", asediada por los movimientos sociales y las huelgas laborales, impulsó durante varias décadas el acceso de los militares al poder, pretextando la necesidad de "mano fuerte" en el gobierno, en las instituciones, en la educación, con el apoyo del guardián de la democracia en el mundo: Estados Unidos.

Por supuesto, la pedagogía de la vieja escuela autoritaria y tradicional que preconizaba Naphtha no era la preferida de Thomas Mann, y es injusto por ello atribuirle afinidad con el nazismo, cuando él mismo odiaba tanto la escuela autoritaria, y probablemente se identificaba con la posición antagónica de Settembrini a favor de una pedagogía libertaria y emancipadora, como la de la escuela nueva, apenas imaginable desde la montaña "encantada", madre y precursora de las pe-

dagogías contemporáneas, de la pedagogía constructivista y de la pedagogía sociocrítica.

### Referencias bibliográficas

Mann, Thomas, 1993, *La montaña mágica*, Barcelona, Plaza y Janés.

\_\_\_\_\_, 1963, *Los Buddenbrook*, en: *Obras completas*, tomo 2, Barcelona, Plaza y Janés.

\_\_\_\_\_, 1971, *Relato de mi vida*, Barcelona, Salvat.

---

### Referencia

Flórez Ochoa, Rafael, "La escuela de la montaña encantada (Homenaje al centenario de la obra literaria de Thomas Mann)", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), 2006, pp. 241-251.

Original recibido: octubre 2006

Aceptado: noviembre 2006

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---

## Arte y Escuela

"Arte y Escuela", programa del Centro Colombo Americano, es un espacio de encuentro, debate, sensibilización y creación donde, mediante el arte, se rompe con paradigmas y fronteras que limitan la capacidad de la juventud para contribuir positivamente a una transformación socio-cultural, y donde aflora la necesidad de propiciar más y mejores condiciones para que los y las jóvenes avancen en la construcción de su ser, su comunidad y una cultura de paz.

El trabajo conjunto entre la Galería de Arte y el área de artística de siete instituciones educativas de la ciudad,<sup>1</sup> posibilitó que docentes y estudiantes se valieran del lenguaje plástico para expresar y comunicar sus planteamientos frente a realidades sociales que inciden en su ser, hacer y sentir.

"Arte y Escuela" generó una red de cooperación entre escuelas y docentes, un aprendizaje colectivo, un intercambio de saberes y el reconocimiento entre personas que unieron sus deseos y capacidades para hacer de la experiencia pedagógica una experiencia de vida.

La propuesta se vincula a las experiencias desarrolladas durante los Laboratorios Artísticos que plantea el proyecto Desearte Paz. Docentes y estudiantes se articulan tanto a los componentes teórico sociales (conferencias, documentales, bibliografías) como a la producción de los artistas internacionales y locales con las comunidades afectadas por las realidades sociales.

Las imágenes que sirven de separadores a este número de la *Revista Educación y Pedagogía*, son una muestra de la producción de los jóvenes exponentes en el programa.

---

1 José María Espinosa Prieto -CASD, Colegio Bello Oriente, Francisco Luis Hernández, Merceditas Gómez Martínez, Juan de Dios Cock, Centro Formativo de Antioquia (CEFA), Escuela Fe y Alegría.

# Normas para los artículos

## 1. RESPONSABILIDAD

Las opiniones y afirmaciones que aparecen en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores y no son representativos, necesariamente, de la línea de la *Revista*, ni responden forzosamente a la opinión del director de la misma.

## 2. EXCLUSIVIDAD

Los trabajos deberán ser originales y no sometidos a consideración simultánea de otras publicaciones nacionales e internacionales.

## 3. EVALUACIÓN

Los trabajos recibidos son sometidos a evaluación de al menos dos consultores.

## 4. SEGUIMIENTO

La dirección de la *Revista* se compromete a mantener correspondencia con el autor sobre la recepción y destino final del trabajo, al igual que a devolverle el original si éste no resulta definitivamente seleccionado y si él lo solicita.

## 5. PRESENTACIÓN

Los trabajos no deberán sobrepasar las 20 páginas numeradas y se enviarán escritos a máquina o impresora, por duplicado, por una sola cara y a dos espacios, letra arial 12.

El envío del escrito se puede realizar vía mail a la dirección electrónica: [reveyp@ayura.udea.edu.co](mailto:reveyp@ayura.udea.edu.co) o [reduccionypedagogia@yahoo.com](mailto:reduccionypedagogia@yahoo.com), o ser enviados en original y dos copias a la redacción de la *Revista*: Facultad de Educación, Revista Educación y Pedagogía (Universidad de Antioquia). Apartado Aéreo 1226, Medellín (Colombia). Sólo debe seguir uno de los caminos para el envío.

El encabezado de cada trabajo deberá contener el título del artículo, nombre y apellidos del autor, nombre de la institución donde trabaja, dirección, e-mail y teléfono de contacto.

El artículo se acompañará de un abstract de 100 a 175 palabras en español, inglés y francés.

Las copias impresas se acompañarán de disquete con el texto en cualquiera de los sistemas compatibles de uso habitual en el mercado español.

Para informes de investigación, el número de páginas no debe sobrepasar las 10, numeradas en tipo letra arial 12, a doble espacio, respetando la estructura: Introducción, Método (sujetos, diseños, procedimientos), resultados y conclusiones.

## 6. CITACIÓN

Las referencias se harán por el sistema anglosajón (Autor, año: página). Al final del artículo se presentarán las Referencias bibliográficas (textos citados), las que se diferenciarán de la Bibliografía (textos sugeridos). En las Referencias bibliográficas, las fechas van a continuación del nombre del autor.

**LIBROS:** Apellidos del autor (Mayúsculas), nombre (puede hacerse con las iniciales), año de publicación, título del libro (cursiva), Lugar de edición (ciudad), editorial, página/s (p. o pp.).

**REVISTAS:** Apellidos del autor (Mayúsculas), nombre (o sus iniciales), año, título del artículo (entrecomillado), nombre de la Revista (cursiva), lugar de edición, número del volumen, (vol.), número (núm.), mes (entre paréntesis y abreviado), páginas que comprende o página citada (p. o pp.).

**PRENSA:** Apellidos del autor (Mayúsculas), nombre, año, título del artículo (entrecomillado), nombre del periódico (cursiva), lugar de edición, páginas (p. o pp.).

**DOCUMENTOS DE ARCHIVO:** Denominación del archivo (la primera vez completa y después en iniciales), sección, legajo, expediente, fecha...

**CAPÍTULOS DE LIBROS:** Apellidos del autor (mayúscula), nombre (o sus iniciales), después se citará el libro y las páginas referidas, anotando dir., edit., o similares.

Los diferentes campos que constituyen la referencia deben separarse con comas.

Las citas textuales van entrecomilladas; las que ocupen más de dos renglones, se presentarán a un espacio, tamaño 10 y en forma de "sangrado".



## 7. ILUSTRACIONES

Las tablas y gráficos llevarán su propia numeración (en tipo arábigo), y se enviarán con buen contraste para una adecuada reproducción.

Cuando el artículo incluya fotografías o ilustraciones, el autor acompañará fotocopia, y copia gráfica de la misma, en forma de diapositiva, indicando con precisión el lugar del texto donde debe ser incorporada cada una de ellas, mediante, por ejemplo, (véase figura 1). Igualmente, cuando se incluyan dibujos, estos deberán ser presentados en papel vegetal. Las ilustraciones también pueden enviarse en disquete o en CD, en formatos de alta resolución (.tiff, .jpg, o en programas de ilustración).

Las tablas se titularán, por ejemplo: **Tabla 1.**, y a continuación se escribirá el nombre de la tabla. Las figuras, gráficos y fotografías se titularán, por ejemplo, **Figura 1.**, y a continuación se escribirá el nombre de la figura.

En caso de que la tabla o la figura sean tomados de un texto, se acompañarán con *Fuente:* seguida de la referencia bibliográfica completa.

## 8. ANEXOS

Anexar al documento una hoja de vida resumida actualizado con datos institucionales (Nombre de la institución, cargo, grupo de investigación al que pertenece, etc.), dirección postal y publicaciones en revista de los últimos dos años.

Los textos derivados de investigación deben hacer referencia al título de la investigación y la entidad que lo subsidia con su respectivo código de identificación.

## 9. CONTRAPRESTACIONES

Los autores cuyos artículos se publiquen recibirán gratuitamente 2 ejemplares de la revista en el que resulte publicado su trabajo; los autores de reseña, 1 ejemplar, y los informes de investigación, para el autor principal, 1 ejemplar. Para varios autores en un artículo, se entregará 1 por cada autor.



Nombre: \_\_\_\_\_ Apellido: \_\_\_\_\_

Institución: \_\_\_\_\_

FECHA DE ENVÍO		
M	D	A

Dirección: \_\_\_\_\_

Ciudad: \_\_\_\_\_ País: \_\_\_\_\_

Banco: \_\_\_\_\_ Sucursal: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_ A.A. \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

**VALOR SUSCRIPCIÓN AÑO 2007**

EN MEDELLÍN : \$40.000 (3 NÚMEROS)

FUERA DE MEDELLÍN: \$60.000 (3 NÚMEROS)

INCLUYE GASTOS DE ENVÍO

**CONSIGNACIÓN**

CONAVI CUENTA NACIONAL NÚM. 1053-7229522

CENTRO DE COSTO: 8201

En cualquier oficina del país, a nombre de la **Universidad de Antioquia**

**IMPORTANTE:** Si usted paga por este sistema,  
le sugerimos sacar fotocopia del recibo y enviarnos el original anexo a este cupón.

**Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación**

Apartado 1226 • Teléfono: 210 57 42 • Fax: 210 57 04  
E-mail: reveyp@ayura.udea.edu.co, reduccionypedagogia@yahoo.es  
Medellín - Colombia

