

Movilidad, modernización y relaciones eslavas

La educación yugoslava durante las décadas de 1920 y 1930*

NOAH W. SOBE**

Este artículo examina la importancia de Checoslovaquia en la modernización de la educación yugoslava en las décadas de 1920 y 1930. Durante este periodo para los yugoslavos Checoslovaquia era considerada “la nación eslava más avanzada”. Las relaciones eslavas permitieron que los yugoslavos ubicaran a Checoslovaquia como un modelo de modernidad agradable, afín y alcanzable. En el campo de la educación, esto se convirtió en una visión cultural específica del niño “moderno” o de aquél que habría de ser ciudadano, en conjunto con su maestro, también “moderno”. Todos estos ideales fueron moldeados no únicamente por las influencias provenientes de un lugar determinado, sino más bien mediante la movilidad de la gente, de los objetos y de las ideas a lo largo de los circuitos de interacción yugoslavo-checoslovacos. En este sentido, el artículo propone nuevas metodologías y estrategias analíticas para emprender estudios transnacionales en la historia de la educación.

This article studies the importance of Czechoslovakia on the modernization of education in Yugoslavia in the twenties and thirties of the 20th Century. During this period for the Yugoslavian Czechoslovakia was considered “the most advanced Slavonic nation”. The Slavonic relationships made it possible for the Yugoslavian to consider Czechoslovakia as a model of kind modernity, similar and reachable. Within the domain of education, this turned into a specific vision of the “modern” child, or the child who had to become a citizen together with his/her “modern” teacher. All those ideals were molded not only following the influences that came from a specific place, but rather by means of the people’s mobility, and by the circulation of the objects and ideas along the Yugoslavian and Czech interaction circles. In this sense, the article offers new methodologies and analytical strategies to deal with transnational studies within the domain of the History of Education.

Palabras clave

Historia de la educación europea
Yugoslavia
Transnacionalismo
Modernización
Viaje
Checoslovaquia
Tomaš Masaryk

Keywords

History of European education
Yugoslavia
Transnationalism
Modernization
Travels
Czechoslovakia
Tomaš Masaryk

Recepción: 8 de enero de 2009 | Aceptación: 12 de enero de 2010

* Traducción: Aldo Mier Aguirre, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

** Profesor adjunto en Estudios de Políticas Culturales y Educativas de la Universidad Loyola, Chicago, EUA. Temas de trabajo: la circulación global de las teorías, políticas y prácticas educativas. Publicación más reciente: (2008): *Provincializing the Worldly Citizen: Slavic cosmopolitanism and Yugoslav teacher and student travel in the Inter-War Era*. Redactor de *American Post-Conflict Education Reform: From the Spanish-American war to the present* (2009). CE: noahsobe@gmail.com

“Vimos que la nación checa es lúcida y culta, y que ellos están muy encariñados con sus hermanos yugoslavos. En Checoslovaquia nos sentimos como si estuviéramos en nuestra segunda patria”. Miloš Ilić, 1936, reporte de viaje de un estudiante.¹

Esta breve cita, perteneciente al recuento de un estudiante a quien se le otorgó una beca del Ministerio Yugoslavo de Educación para viajar a Checoslovaquia en el verano de 1936, capta las disposiciones, sensibilidades, conducta y emociones que, en el periodo de entreguerras, comúnmente se consideraban propias de las relaciones entre yugoslavos y checoslovacos. Mi investigación examina la importancia que tuvieron estas ideas y experiencias en relación con estos “hermanos eslavos” para la educación yugoslava durante las décadas de 1920 y 1930. Checoslovaquia y Yugoslavia eran dos países no colindantes pero unidos en múltiples planos. En primer lugar, existía la noción de una relación de parentesco, como se ve arriba, en la cita de Ilić. Esto se debía en parte a que los lenguajes principales en cada país —checho, eslovaco y serbocroata— están relacionados lingüísticamente, pues como lenguas eslavas comparten muchos rasgos gramaticales y raíces etimológicas. De la misma manera, fue muy importante el concepto de “lo eslavo”, el cual circuló como un concepto etnológico y cultural que se usó para identificar a varios pueblos de la Europa centro-oriental. No obstante, lejos de ser una denominación impuesta por no-eslavos,² el concepto de “lo eslavo” también se desarrolló, negoció y construyó al interior de la Europa central y oriental con una considerable repercusión

política, social y cultural. La noción de yugoslavos y checos como “hermanos” fue una metáfora muy difundida durante el periodo en estudio. Más adelante demostraré cómo ésta fue una noción cultural que contribuyó a establecer los ideales normativos y los principios de regulación que habían de guiar a la construcción de los “yugoslavos”. Una segunda dimensión en relación con los vínculos entre Checoslovaquia y Yugoslavia era el grado en que los yugoslavos eran capaces de percibirse y de sentirse a sí mismos “como en casa” al interior de Checoslovaquia, tal como queda explícitamente planteado en la cita de Ilić. Más adelante demostraré la gran importancia de que los yugoslavos fueran capaces de sentir dicha compatibilidad con Checoslovaquia. En cuanto a lo que los checoslovacos realmente sentían en relación con los yugoslavos, cómo eran percibidos los yugoslavos que viajaban y cuál era la idea que los checos se hacían cuando viajaban a Yugoslavia, no son preguntas que este proyecto de investigación busque responder. Mi preocupación se enfoca únicamente en la representación que se hacía de Checoslovaquia, desde la perspectiva que los yugoslavos tenían de estos asuntos, y en el papel que este “imaginario social” desempeñó en la educación yugoslava. Una tercera característica crucial para las relaciones entre Yugoslavia y Checoslovaquia se refiere a los argumentos históricos responsables, por lo general, de enmarcar a los dos países como fundados en raíces compartidas que participaban de pasados similares, el mismo presente y —como se suponía o deseaba— el mismo futuro glorioso orientado hacia el progreso. Tanto Yugoslavia como Checoslovaquia

1 Carta sin fecha (1936 ca.), sin número de recibo del Ministerio de Educación, reporte de Miloš Ilić, Arhiv Jugoslavije 66-444-702. En el serbo-croata, la *š* se pronuncia como la *sh* inglesa de *show*; tanto la *č* como la *ć* suenan como la *ch* de chicle, “Miloš Ilić” se pronuncia “Milosh Ilich”, mientras que “Momčilo Balabanović” es “Momchilo Balabanovich”; la *J* se debe leer como la *y* de yo-yo; la *ž* suena *zhce* (piénsese que la *z* es a la española); la *đ* debe ser una jota fuerte, como en Jonás.

2 Para estudios en torno a las denominaciones occidentales en relación con los Balcanes, véase Božidar Jezernik, *Wild Europe: The Balkans in the gaze of Western travelers*, London, Saqi, en asociación con el Instituto Bosnio, 2004; Maria Todorova, *Imagining the Balkans*, Oxford, Oxford University Press, 1997; Larry Wolff, *Inventing Eastern Europe: The map of civilization on the mind of the Enlightenment*, Stanford, Stanford University, 1994. Véase también Milica Bakic-Hayden, “Nesting Orientalism: The case of former Yugoslavia”, *Slavic Review*, vol. 54, núm. 4, 1995.

obtuvieron su soberanía política en el ambiente que dejó tras de sí la Primera Guerra Mundial. Además, ambas eran creaciones nacionales sintéticas (buscaban unificar diversos grupos étnicos) construidas en torno a imaginarios nacionales que, en su mayoría, se arraigaron durante el siglo XIX, particularmente en relación con los levantamientos nacionales de 1848-1849. Sin embargo, existía una diferencia que era camuflada por las ideas de contemporaneidad y de parentesco: durante el período de entreguerras Checoslovaquia mantuvo una democracia bastante exitosa, mientras que el gobierno de Yugoslavia era una monarquía parlamentaria que terminó por convertirse en una dictadura. El que ninguno de los países en cuestión exista ahora nos recuerda que no debemos tratar de manera teleológica los intentos de formar una cohesión nacional mediante la escuela. Los reformadores de la educación yugoslava enfrentaron retos formidables durante las décadas de 1920 y 1930, lo cual no significa que la disolución de Yugoslavia y la “revolución de terciopelo” de Checoslovaquia, en la década de 1990, hayan sido responsabilidad de las fallas en el sistema educativo. Si bien debe tomarse en cuenta el fracaso final del proyecto político y cultural que aquí se aborda, el presente artículo se avoca a examinar las maneras en que se visualizó la modernidad en la Yugoslavia de entreguerras, en especial con respecto a la visión de cómo debería organizarse el sistema educativo y a lo que éste debería tener como meta.

La tesis de este ensayo es que las actitudes que hemos mencionado en relación con Checoslovaquia y el significado cultural de los referentes checoslovacos ayudan a explicar la manera en que se recibieron, difundieron y replantearon los parámetros

de modernidad en la Yugoslavia de las décadas de 1920 y 1930. Los yugoslavos se referían a los checoslovacos como sus hermanos del norte tan frecuentemente como nombraban a la misma Checoslovaquia “la nación eslava más avanzada”. El eje de mi argumento es que las relaciones eslavas permitieron que los yugoslavos ubicaran a Checoslovaquia como un modelo de modernidad agradable, afín y alcanzable. En el campo de la educación, esto se convirtió en una visión cultural específica del niño “moderno”, o de aquél que habría de ser ciudadano, en conjunto con su maestro “moderno.” Todos estos ideales regulativos fueron moldeados no únicamente por influencias de un lugar, sino más bien mediante la movilidad de la gente, de los objetos y de las ideas a lo largo de los circuitos de interacción yugoslavo-checoslovacos.

Hablar de una visión cultural específica del niño y el maestro modernos es tomar lo que Charles Taylor llamaría una perspectiva cultural de lo moderno (Taylor, 1999: 153). Mi objetivo es discernir cómo se entendieron y llevaron a cabo las subjetividades modernas o formas de ser. El proceso de modernización que este artículo estudia se refiere a la reconceptualización de los individuos y no a la reestructuración de organizaciones sociales *per se*.³ En el periodo a considerar es necesario notar, al lado de la circulación de reformas políticas, tecnológicas e institucionales, los cambios de una “mente” que ha viajado. Estos cambios en los modos de pensar de estos seres humanos, sus acciones y sus conocimientos pueden discutirse usando los términos propuestos por Bjorn Wittrock, como “la constitución cultural de la modernidad” (Wittrock, 2000). Formas modernas de vida habrían de tomar cuerpo, materialmente hablando, en el niño, el maestro y el ciudadano.

3 Entre los estudios históricos importantes que, ante todo, se enfocan en la modernización de las instituciones sociales en Yugoslavia, se cuentan Arsen Djurović, *Kosmološko Tražanje za Novom Školom: Modernizacijski izazovi u sistemu srednjoškolskog obrazovanja u Beogradu 1880-1905* [La búsqueda cosmológica de una nueva escuela: los retos en la modernización del sistema de escuela secundaria en Belgrado 1880-1905], Belgrado, Beogradski Izdavačko-Grafički Zavod, 1999; Peđa J. Marković, *Beograd i Evropa 1918-1941* [Belgrado y Europa 1918-1941], Belgrado, Savremena Administracija, 1992.

Aquí el concepto de modernidad se utiliza más para hablar de transformaciones epistémicas que para referirse a un periodo histórico. Estas transformaciones implicaron cambios de raíz en la forma de concebir a los seres humanos, tanto como individuos como en tanto colectividades; cambios que no entran automáticamente en correlación con algo como el “desarrollo” o la destrucción de las sociedades “tradicionales” a manos de las sociedades modernas. Mi parecer es que el registro histórico muestra que las transformaciones de la modernidad tienen considerablemente más texturas y colores. Algunos historiadores de los Balcanes se han preocupado por la cuestión de qué *sonderweg* o “caminos especiales” ha visto esta región durante su desarrollo y búsqueda de la modernidad.⁴ Utilizar el término modernización para el título de este ensayo tiene como propósito hacer hincapié en que los reformadores educativos vieron el advenimiento de la educación como un proceso que necesitaba de atención y cultivo. Para ello, los yugoslavos, durante las décadas de 1920 y 1930, volcaron su mirada más hacia el norte que al noroeste. Esto quiere decir que, en su propia modernización deliberada, veían hacia Checoslovaquia y no hacia la maraña de países de la Europa occidental, los cuales se consideran, típicamente, como el referente para sociedades con proyectos de modernización.

ESTUDIANTES VIAJEROS Y COMPORTAMIENTO EMOCIONAL MODERNO

“¡Estábamos en Checoslovaquia! Uno inmediatamente veía que era una tierra amistosa, pues nos encontramos con saludos de corazón [srdačno] provenientes de las orillas

del río”. Dževad Kurtović, 1935, reporte de viaje de un estudiante.⁵

La organización social del comportamiento emocional de los individuos es una práctica cultural que, con frecuencia, se describe como un rasgo de la interacción de anfitrión y huésped entre Checoslovaquia y Yugoslavia, durante el periodo de entreguerras. En el reporte de Kurtović, y en otros diarios de viaje que habrán de discutirse en esta sección, puede verse que el estilo normativo de comportamiento emocional, histórica y culturalmente particular, puede caracterizarse como aquel en el que la efusividad y los sentimientos “profundamente” arraigados jugaron un papel constitutivo en la formación del sí mismo y en la fabricación de la pertenencia nacional y étnica. La cultura turística de los yugoslavos que viajaban a Checoslovaquia en las décadas de 1920 y 1930 puede ser provechosamente analizada como una menos centrada en la mirada que en las emociones, al contrario de lo que sucede en el cuadro analítico, frecuentemente citado, que John Urry elaboró en torno a la visión del turista como una forma disciplinar de ordenar objetos de conocimiento mediante ópticas de ver y ser visto (Urry, 1990).

A lo largo de las décadas de 1920 y 1930, un número considerable de estudiantes y maestros yugoslavos viajaron a Checoslovaquia. Es difícil obtener números exactos, pues existe la objeción de que la era del turismo/viaje masivo empezó en la Europa del este sólo después de la Segunda Guerra Mundial (véase Gorsuch y Koenker, 2006) sin embargo, se presenta cierta evidencia que sugiere un crecimiento considerable en los viajes de Yugoslavia a Checoslovaquia durante estas dos décadas. Reportes acerca de la participación yugoslava en las competencias gimnásticas de Sokol que tuvieron lugar en

4 Véase la excelente reflexión sobre el tema en Dušan Djordjević, “Clio Among the Ruins”, en Norman M. Naimark y Holly Case (eds.), *Yugoslavia and Its Historians: Understanding the Balkan wars of the 1990s*, Stanford, Stanford University Press, 2003, pp. 10-14.

5 Carta con fecha del 13 de septiembre de 1935, con el número de recibo 38894 del Ministerio de Educación, reporte de Dževad Kurtović, Arhiv Jugoslavije, 66-443-702.

Praga sugieren un crecimiento desmesurado, pues mientras sólo se tiene referencia de poco más de 400 yugoslavos que asistieron a la Competencia Sokol Pan-Eslava, se estima que para la Competencia de 1938 asistieron 13 mil (Miletić, 1921; Bartulović, 1938). Ni excursiones escolares, ni viajes de estudio y paseo para maestros a Checoslovaquia se pueden considerar como una actividad común en la Yugoslavia de entreguerras, no obstante, tales viajes ocurrían con suficiente frecuencia como para dejar una plétora de documentación y convertir esto en un terreno maduro para el análisis. Impulsar los viajes de estudio y paseo a Checoslovaquia para maestros se estableció como uno de los objetivos de la Asociación de Maestros Yugoslavos [*Udruženje Jugoslovenskih Učiteljstva*] en su reunión inaugural en junio de 1920 (“Braća Česi u Beogradu”, 1920). Los dos diarios de viaje ya citados son resultado de un programa del Ministerio Yugoslavo de Educación que, a lo largo de la década de 1930, patrocinó entre 15 y 25 becas de verano que cubrían los gastos de viaje a Checoslovaquia para maestros de educación secundaria y alumnos de educación secundaria y universitaria. Los reportes anuales del agregado de educación enviados a la embajada yugoslava en Praga, nos aportan información acerca de estas visitas. Su reporte de 1927 hace notar cuánto tiempo más debía dedicar a dar la bienvenida a “las cada vez más numerosas excursiones de estudiantes, de las cuales, esta primavera, hubo doce provenientes de varias partes del reino de los Serbios, de los Croatas y de los Eslovenos”.⁶ Estas tendencias sugieren que el viaje y las comparaciones culturales que lo acompañaban se volvían cada vez más asequibles para la población de Yugoslavia.

El impacto emocional de la bienvenida ofrecida a los yugoslavos es un tema común en la literatura de viajes de estudiantes (con este término me refiero a cartas personales,

diarios, reportes, artículos de periódicos escolares, artículos de publicaciones pedagógicas y, ocasionalmente, libros producidos por estudiantes durante el período en estudio). Algo similar a lo que Dževad Kurtović reportó en la cita que abre esta sección puede encontrarse en el diario de viaje perteneciente a una participante en la excursión a Checoslovaquia de 1930 de la Escuela Normal de Belgrado para Mujeres. Perka Vodanović, estudiante del cuarto año, comenta cómo se atenuó su agitación inicial por viajar al extranjero:

La rigidez y el miedo de mi alma al estar en un país extranjero [*u tuđoj zemlji*] y entre gente extraña [*među stranim ljudima*] se desvanecieron rápidamente y fueron sustituidos por un cierto tipo de alegría que nos llenaba a todos cuando nuestros amigos checoslovacos cantaban nuestro himno nacional, mencionando el nombre de nuestro rey. El director de su escuela nos recibió con un discurso de corazón [*srdačno*] (Vodanović, 1930: 28).

En este recuento vemos la manera como la inseguridad y aprehensión inicial quedaron eclipsadas con las atenciones y la construcción de una pertenencia colectiva en un plano emocional. De manera similar, Vodanović destaca el discurso “de corazón” por parte del director de la escuela que dio la bienvenida al grupo en Praga y añade: “Nos conmovió y nuestro profesor devolvió el saludo con tal calidez y sinceridad que comenzamos a llorar de la emoción” (Vodanović, 1930: 28-29).

El plano emocional de las interacciones huésped-anfitrión entre Checoslovaquia y Yugoslavia parece haber contribuido significativamente a la construcción de un sentido compartido de pertenencia colectiva eslava. La aprehensión que Vodanović sentía de una forma tan física, “desapareció rápidamente” a la vista de una bienvenida tan calurosa por parte de los checoslovacos. “La gente extranjera” rápidamente se convirtió en “nuestros amigos checoslovacos”. El adjetivo serbocroata

6 Reporte con fecha del 11 de diciembre de 1927, con el número 203-I-1927, en Prosvetni Inspektor, reporte de Dragutin Prohaska para el ministro de Educación, Arhiv Jugoslavije, 66-441-702.

usado para extranjero, *stran*, carga el significado de “lo desconocido” y “lo extraño”, y ambos se superaron tan pronto como estos viajeros yugoslavos conocieron y se familiarizaron con los checoslovacos. El adjetivo serbocroata, *tud*, que aquí se utilizó para designar la “tierra extranjera” que inicialmente era Checoslovaquia, trae consigo el sentido de “perteneciente a otros”. Este sentido de lo extranjero también parece eclipsarse: para los estudiantes y maestros yugoslavos, la pertenencia eslava podía encontrarse en Checoslovaquia.

En muchos estudios académicos contemporáneos acerca del viaje se asume que en el viajar entran en juego el encuentro con “lo extraño” y con “la diferencia”, tanto en lo que se refiere a los lugares como a las personas visitadas.⁷ Un paradigma escolar común es delimitar el campo social bajo estudio, al definir el viaje como la partida desde lo familiar hacia lo desconocido. Empero, como vemos aquí en relación con los yugoslavos en el periodo de entreguerras, enfocar el encuentro del viaje exclusivamente en la interacción de las diferencias tiene el riesgo de oscurecer ejemplos en los que el motivo dominante del viaje es el contacto con lo familiar: no con cosas ajenas, alienantes o preconcebidas como inalterablemente diferentes. La relación, las similitudes y lo semejante fueron temas clave en los viajes de los maestros y estudiantes yugoslavos a Checoslovaquia durante el periodo de entreguerras. Otra estrategia analítica para entender el sentido de las interacciones que la gente genera al viajar es verlas como “relaciones con el otro yo”, como lo hace Michel de Certeau en su análisis de las prácticas discursivas que

construyen al otro como lo aún no idéntico, como algo que ha de ser co-optado y puesto al resguardo de lo conocido (véase Godzich, 1986). No obstante, esto tampoco se adecúa del todo a los yugoslavos que viajaban a Checoslovaquia, debido a que perfila al viajero como un ente que jerarquiza agresivamente, asimilando la otredad al yo-mismo. Lo extranjero que los yugoslavos encontraron en Checoslovaquia no era para ellos una otredad radical; en cuanto a imaginario social, “Checoslovaquia” no era un simple contraste para el sí-mismo yugoslavo, sino una proyección con la que los yugoslavos podían columbrar sus “mejores” yoes y el “mejor” futuro que estaba por venir.

Una cosa que impresionó fuertemente a los yugoslavos fue el comportamiento emocional que mostraban los checoslovacos, el cual se manifestaba en las fórmulas de hospitalidad que éstos prodigaban a sus visitantes yugoslavos: consideraban adecuadas y corteses las efusivas bienvenidas, como ya hemos mencionado; se pensaba a los checoslovacos como adecuadamente amistosos y “fraternales” hacia los yugoslavos y, de hecho, uno encuentra ejemplos de yugoslavos recriminándose tanto por no retribuir con propiedad estas cortesías como por no cultivar adecuadamente los lazos entre los dos países;⁸ finalmente, otro aspecto en que el comportamiento social checoslovaco destacaba para los yugoslavos era la sociabilidad generalizada que los checoslovacos exhibían en las relaciones entre ellos. Esta “sociabilidad” no era únicamente una aptitud o cordialidad social; concernía a la adecuada organización, como sociedad, de las relaciones de unos individuos

7 El trabajo fundador de Mary Louise Pratt puede objetarse en este aspecto, sin que esto constituya, en lo más mínimo, una crítica de su excelente (y necesaria) erudición, véase Mary Louise Pratt, *Imperial Eyes: Travel writing and transculturation*, Londres/Nueva York, Routledge, 1992. Véase también Caren Kaplan, *Questions of Travel: Postmodern discourses of displacement*, Durham, North Carolina, Duke University Press, 1996.

8 Ya desde 1920, un periódico de educación en Belgrado reprendía a los yugoslavos reportando que “en Checoslovaquia prestan mayor atención a todos los asuntos yugoslavos. Nuestra tarea debería consistir en conocer la educación y la cultura del Estado checoslovaco. Los yugoslavos se dedican, principalmente, a reunir grupos de maestros checoslovacos en las grandes ciudades, con el fin de organizar cursos para aprender serbo-croata y esloveno, con el fin de impartir al público en general conferencias acerca de Yugoslavia, además de eventos musicales, etc. ¿Qué estamos haciendo aquí al respecto?, “Vezi izmedu zemljama”, *Narodna Prosveta*, 17 de noviembre de 1920.

con los otros y las relaciones maestro-alumno, como hemos de ver en el próximo ejemplo.

En 1927 un maestro yugoslavo de secundaria acompañó a una escuela checoslovaca en una práctica de campo; su reporte provee acercamientos reveladores en relación con las imágenes yugoslavas de la sociabilidad checoslovaca. A lo largo de un viaje de estudio organizado con el apoyo del Ministerio Yugoslavo de Educación, así como con el de las “Ligas de Amistad Yugoslavo-Checoslovacas” (organizaciones del sector civil con sedes en las principales ciudades de cada país), Alekcije Jelačić⁹ tomó parte en una “excursión geográfica” de medio día de duración con la Escuela Superior para Mujeres de Praga. Los estudiantes fueron a la colina de Zhilov que ofrecía una “espléndida vista de Praga” y de los acantilados a partir de los cuales podían estudiarse los procesos de erosión y, a juicio de Jelačić:

La excursión se llevó a cabo de acuerdo con todas las reglas de una saludable didáctica y, al mismo tiempo, en concordancia con estos principios, fue extraordinariamente jubilosa y animada. Uno veía que los niños querían a su director de forma inusual, no sin respetarlo como es debido. De la excursión, ellos seguramente habrán guardado los recuerdos más placenteros: el puro resultado científico fue, sin lugar a dudas, extremadamente bueno (Jelačić, 1927: 264).

La relación maestro-alumno descrita aquí de forma favorable fue aquella en la que el regocijo y la alegría estaban acompañados suavemente por el “debido respeto”. Una armonía feliz era, vista desde esta mirada yugoslava, el tema de estas relaciones sociales. Y, notablemente, esta amistosa conducta social se relacionaba con una imagen ideal de la posición del niño como sujeto pedagógico.

El comportamiento y la regulación de los afectos del individuo era muy importante. La

regulación del sentimiento fue discutida abiertamente en la literatura pedagógica yugoslava a principios de la década de 1920. Ideales de comportamiento emocional estaban entretejidos en los escritos pedagógicos acerca de los métodos de enseñanza y de las metas esperadas de la escolarización. Uno de estos postulados, perteneciente Jovan P. Jovanović, que se cuenta entre los dirigentes de la Asociación Yugoslava de Maestros, estipulaba que una Yugoslavia sólo podía constituirse, verdaderamente, a través de sus escuelas:

... pues sólo con la buena crianza y educación de una joven generación nacional es posible filtrar de nuestra región unificada las tendencias separatistas, los sentimientos tribales y el patriotismo regional, de manera que en lugar de los sentimientos tribales predomine una conciencia nacional y un sentimiento nacional, así en lugar del patriotismo regional habrá un amor generalizado hacia la totalidad de la patria, de modo que, en esta patria, cada uno se sienta no sólo como el sujeto de un Estado separado, sino como los hijos de una nación (Jovanović, 1922: 7).

En esta visión del papel social que la educación podía desempeñar, Jovanović conceptualizó lo yugoslavo como un sentimiento [*osećanje*] que, de albergarse, podía llevar a una conciencia más desarrollada. Un objetivo de la educación era propiciar un “amor general” y, por lo que respecta a los yugoslavos, a que se sintieran “hijos de una nación”. Este texto, aparecido en *Učitelj [El Maestro]*, la más destacada publicación de educación durante el periodo de entreguerras, refleja una de las narrativas clave de la modernidad: la historia de una curva progresiva en el desarrollo de sociedades y comportamientos humanos en relación con el incremento del refinamiento y la sofisticación. Aquí están presentes los ecos de lo que Norbert Elías llamó “el proceso de la civilización”, aunque

9 Jelačić era un maestro de Skoplje que, más tarde, se convirtió en un reconocido reportero y cronista de viajes. Esta expedición de 1927 parece ser la primera que realizó a Checoslovaquia. Tiempo después publicó un diario de viaje que integraba otras impresiones acerca del país. Véase Alekcije Jelačić, *Sa Nalivperom Kroz Evropu I: Savremena Čehoslovačka [Con una pluma fuente a lo largo de Europa: la Checoslovaquia contemporánea]*, Skoplje, Izdanje Knjinja “Slavija”, 1938.

en este caso no se sigue necesariamente que “restricción” y “moderación” sean lo que “regula” el comportamiento emocional humano, como sucede con el análisis de Elías. Lo que hay que destacar en el caso yugoslavo es que sería un “amor generalizado” en expansión, y diseminado hacia el exterior, el que representó este avance.

Una parte crucial del llamado a las escuelas yugoslavas de Jovanović para ayudar en la creación de una patria es el propio concepto de “sentimiento nacional” [*nacionalno osećanje*] en sí mismo. Podría decirse que fue a finales del siglo XVIII, en el tiempo de las revoluciones de Estados Unidos de América y Francia, cuando emergió la noción de que las personas debían tener afecto por su nación de forma análoga a la manera en que éstas sentían amistad y/o amor por otros individuos que conocían de forma personal. La institución de la sociedad podía basarse en la amistad ciudadana y en la atracción “natural” de un ser humano por el otro. Amor y benevolencia tomaron cada vez más una apariencia secular; ya no eran únicamente la expresión y elección ética y moral de una preocupación cristiana por el yo y por los otros, los cuales, en cambio, podían teorizarse como parte de una naturaleza universalmente humana.¹⁰ A todo lo largo del siglo XIX, el “amor a la nación” se volvió cada vez más natural en Europa y Norteamérica como un rasgo de disposiciones emocionales humanas “normales”. La escuela fue un lugar privilegiado en el que estas formas de ser podían normalizarse al interior de una población, en algunas ocasiones inclusive en correlación con actividades de turismo y viaje. Esto se expresa en algunos diarios de viaje pertenecientes a estudiantes y maestros yugoslavos durante el periodo de entreguerras,

en donde, tal como veremos, se recalca que las escuelas checoslovacas hacían un trabajo excepcionalmente bueno en el cultivo de un sentimiento nacional.

LA AGENCIA MODERNA Y EL MAESTRO ESLAVO

A lo largo de las décadas de 1920 y 1930, misiones regulares de maestros yugoslavos se embarcaron a Checoslovaquia en viajes de estudio. Dado el grado en que estos individuos fueron reformadores que seleccionaron y adaptaron varias prácticas y discursos mientras que, al mismo tiempo, influyeron múltiples intereses políticos, es muy pertinente considerarlos “actores agentes”.¹¹ No obstante, es necesario examinar cómo es que esta agencia en sí misma, en vez de ser una condición humana preestablecida, se constituye históricamente y, a principios del siglo XX, se vuelve una de las ideas más importantes que circularon internacionalmente. En esta sección analizaré un viaje de estudios de un maestro yugoslavo en 1933, que ayuda a clarificar la manera en que los yugoslavos lograron, mediante sus interacciones con los “hermanos del norte”, construir una imagen particular del maestro como un actor modernizante cuyas acciones consistían en intervenciones sociales que servían para el avance de la sociedad en su conjunto.

Salih Ljubunčić, profesor de Pedagogía de Zagreb, condujo a un grupo de 25 maestros yugoslavos en una excursión a Checoslovaquia en mayo de 1933. El propósito del viaje se describió de antemano para el Ministerio de Educación en términos de: “familiarizar a nuestros maestros con los logros más modernos en el campo de la enseñanza... con el fin de que los maestros puedan aplicar estos

¹⁰ Véase la refinada reflexión acerca de la benevolencia en el contexto de la Revolución Norteamericana en Gordon S. Wood, *Radicalism of the American Revolution*, Nueva York, Vintage Books, 1992, pp. 213-228.

¹¹ Aquí me apoyo en algunos elementos de la última publicación de John Meyer, el cual considera al “actor agente” como alguien autorizado para actuar por sí mismo y asumir la agencia de otros (tanto de individuos como de instituciones sociales). Véase John W. Meyer y Ronald L. Jefferson, “The ‘Actors’ of Modern Society: The cultural construction of social agency”, *Sociological Theory*, vol. 18, núm. 1, 2000.

modernos logros educativos en Yugoslavia”.¹² Los recuentos publicados al regreso del viaje, no obstante, sugieren el modelo clave que ha de ser aplicado en la conceptualización de la acción social. Esto aparece más claramente en los reportes acerca de la visita a Bata en la excursión a la ciudad de Zlín.

Zlín representaba una estancia de dos días en el viaje de estudios; los yugoslavos la veían como una ciudad particularmente moderna. Alojaba a la fábrica de zapatos Bata, que podía presumir de un cine con tres mil asientos y tenía “casas modernas,” una por familia. Zlín también tenía escuelas modelo, acerca de las cuales un yugoslavo escribió: “uno percibe el espíritu de labor y creación, el trabajo entusiasta y la productividad”. El grupo recibió la bienvenida por parte del director general de Bata y se paseó por la fábrica (“en cada lugar hay orden y limpieza... cada persona está suficientemente satisfecha”) (Ljubunčić 1934: 10). La modernidad de la ciudad se relacionaba con Bata y los yugoslavos pusieron gran énfasis en las actividades filantrópicas y civiles de la empresa. La imagen que surge a partir de los recuentos yugoslavos sugiere que el trabajo y las relaciones civiles en la ciudad estaban en proceso de reconfiguración mediante la razón del bienestar y las nociones de la acción social.

Desde muchos puntos de vista, este viaje yugoslavo a Zlín asemeja los peregrinajes de industriales alemanes a Detroit y a Chicago. En las décadas de 1920 y 1930 un gran número de alemanes visitaron los Estados Unidos de América y, casi sin excepción, las fábricas de Henry Ford en Highland Park y River Rouge estuvieron dentro de sus itinerarios. En su trabajo acerca de estos viajes, Mary Nolan (1994) sugiere que el modelo estadounidense era atractivo no sólo a causa de sus avances en tecnología industrial, sino de las reformas que planteaba en las relaciones de trabajo y en el comercio de bienes de consumo. La racionalización del trabajo de acuerdo con las líneas

de Ford y Taylor hacía posible la promesa de una salida al problema recurrente del antagonismo entre capital y trabajo. Indicador de que una noción similar estaba vigente en Zlín fue el comentario de un maestro yugoslavo: “en Bata no existe distinción entre supervisores y trabajadores, todos son empleados” (Ljubunčić, 1934). Jaques Donzelot sostiene que la línea de Taylor prometía pasar de la supervisión jerárquica y paternalista a la racionalidad eficiente y auto-optimizable de la máquina, añadiendo a esta simétrica racionalidad económica una racionalidad social que incluía “normas con el fin de incrementar la protección de la salud y el bienestar de los trabajadores” (Donzelot, 1993: 124). Los yugoslavos que visitaron Zlín veían una modernidad que era no únicamente tecnológica e industrial, sino también social y cultural.

La tarea de proteger el bienestar se trasladó al terreno de la Pedagogía y de las responsabilidades sociales de las escuelas de Zlín. Uno de los capítulos del libro de 1934 escrito por Ljubunčić acerca de la educación checoslovaca, trataba del “bienestar de la juventud” [*skrb oko mladeži*], se centraba en las escuelas de Zlín y en el trabajo que los maestros realizaban ahí, por ejemplo con el fin de monitorear la salud, la higiene y el crecimiento físico de los estudiantes. De acuerdo con este recuento, el “bienestar” estaba integrado por todo lo que se hacía a favor del niño y de la familia más allá de la crianza y educación “regulares” al interior de la escuela. Los yugoslavos mencionan la organización de conciertos y la creación de numerosos clubes escolares como ejemplos adicionales a las actividades modernas que llevaban a cabo los maestros modelo de Zlín.

La preocupación en Zlín por el bienestar es un ejemplo perfecto de cómo la modernización de la escolarización no necesitó una reestructuración institucional o la introducción de nuevos currículos. Para ese entonces, las

12 Carta con fecha del 13 de marzo de 1933, de la Jugoslovensko-Českoslovačka Liga Zagreb para el Ministerio de Educación, *Arhiv Jugoslavije*, 66-444-702.

actividades descritas en Zlín ya se llevaban a cabo en Yugoslavia. Ljubunčić escribió, “todo esto ya lo hemos tenido antes, y lo tenemos ahora, tanto en casa como en Checoslovaquia” (Ljubunčić, 1934: 10). Lo que estaba en movimiento a lo largo de este circuito internacional era, en este caso, modelos de conocimiento que reorganizaron las acciones y la agencia del maestro. Lo que viajaba era una conceptualización de las conexiones entre medidas de calidad, conciertos escolares y clubes escolares.¹³ El viaje de estudio de mayo de 1933 aclara cómo estas actividades escolares modernas podían estar interrelacionadas.

La agencia del maestro checoslovaco moderno, vista desde este particular imaginario yugoslavo, también se conectaba a las normas de comportamiento emocional discutidas en la sección anterior. Ljubunčić escribió que las escuelas de Zlín se las habían ingeniado para moldear la forma en que los checoslovacos se relacionaban con su país, lo que podía percibirse claramente en la organización de las prácticas de campo; así pues, nos reporta:

Los estudiantes, ya fueran acompañados de sus maestros o por cuenta propia, organizaron viajes cortos y largos en áreas cercanas y en áreas remotas, así como a través de varias regiones de su tierra de origen... Este viaje colectivo grabó en cada joven checoslovaco la lección de cómo y en qué maneras viajar (Ljubunčić, 1934: 43).

Aquí un rasgo importante fue la reconfiguración de las relaciones entre maestros y estudiantes mediante la planeación y la toma de decisiones compartidas, algo que podía verse como una democratización de las relaciones sociales y como un modelo de comportamiento social apropiado para Checoslovaquia y Yugoslavia en cuanto naciones nuevas,

independientes, “democráticas”. Ljubunčić opinaba que este modelo de relaciones sociales producía un “sentimiento social” [*socijalno osećanje*] que permitía “entrar a generaciones futuras mejor capacitadas y preparadas en la vida nacional” (Ljubunčić, 1934: 40, 43). El viajar ayudó, en un principio, a producir una coherencia nacional que, siendo una en sí misma, al mismo tiempo era “natural” y, por lo tanto, requería de un cultivo deliberado.

Cualquier rastro de paradoja subyacente en la idea de la necesidad de fortalecer los afectos nacionales innatos se resolvía mediante la posterior referencia de Ljubunčić a la afirmación del presidente Tomáš Masaryk de que, mientras “la juventud sea entusiasta por sí misma”, uno tiene que “encauzar y darle un orden a la dirección de ese entusiasmo”. De forma análoga, de acuerdo con Ljubunčić, “el amor que se absorbe a través de la leche materna inspira a los checoslovacos a reconocer su tierra de origen”. No obstante, Ljubunčić escribió:

No es suficiente el puro hecho de ser un ciudadano de Checoslovaquia o simplemente portar el apelativo de checoslovaco. De la misma manera, no basta con tener en el corazón el sentimiento poco claro y desorganizado que, mediante la sangre, conecta a un individuo con una sociedad. Más bien, se requiere ser consciente de todo esto, entenderlo racionalmente y que uno mismo se dedique al puro fin de manera que lo que se encuentra en el corazón y en los nervios no se destruya ni pierda (Ljubunčić, 1934: 44).

Este cultivo del sentimiento mediante el viaje implicó que los checoslovacos se volvieran “conscientes” de sus conexiones fisiológicas con la sociedad (por ejemplo, “corazón”, “sangre” y “nervios”). Es importante notar que, de forma paralela a la afirmación

¹³ Aquí se puede hacer una observación historiográfica de carácter más general. El trabajo realizado acerca de los viajes de educadores, y el préstamo internacional de prácticas educativas algunas veces revela que prácticas educativas que ya son familiares se encuentran en el extranjero y son importadas con el *cachet* de un modelo “extranjero” (véase por ejemplo, la discusión en Gita Steiner-Khamsi (ed.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, Nueva York, Teachers College Press, 2004. No obstante, más que considerar esto como un cambio nulo en el nivel de la práctica, nos lleva a abordar las reorganizaciones conceptuales y los cambios en la logística, así como tomar en cuenta que los que están viajando son los cambios de “mentalidad”.

de Jovanović acerca de la regulación de los sentimientos nacionales más allá del patriotismo regional, el área de influencia no fue descuidada. Incluso si la observación anterior discute el desarrollo de entendimientos “racionales” [*razumno*], éste no es un esquema lockeano en el que la razón ha de gobernar completamente a las “pasiones”. Más bien la meta es la claridad adecuada y la organización de los sentimientos.

La importancia del parentesco eslavo en la apreciación yugoslava de Zlín es evidente en una de las declaraciones condensadas de Ljubunčić, “Zlín es un pedazo de Estados Unidos en Checoslovaquia, una Norteamérica eslava pura, no el auto-aliado Estados Unidos anglosajón, sino una Norteamérica real” (Ljubunčić, 1934: 9). En esta declaración un tanto enigmática parece que para este grupo de yugoslavos fue posible experimentar la modernidad checoslovaca de una manera puramente “eslava”. La fábrica Bata, los clubes extraescolares, la medición del crecimiento de los niños, una supuesta armonía entre trabajo y capital, los trabajadores con una mentalidad nacionalista, las casas para cada familia podían recordar de Estados Unidos y, no obstante, podían apropiarse cómodamente bajo la noción de lo eslavo. Al ver a Checoslovaquia, los modernizadores yugoslavos encontraban una “verdadera” modernidad con la cual relacionarse.

LA HEROIZACIÓN DE TOMAŠ MASARYK Y DEL INDIVIDUO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA NUEVA YUGOSLAVIA

Una estrategia para entender cómo fue que el “imaginario social” yugoslavo de Checoslovaquia se transfirió a las prácticas del salón de clases es examinar los contenidos escolares relacionados con Checoslovaquia para ver si se generaron imágenes y narrativas similares a lo largo y al interior de la construcción de las comunidades nacionales eslavas. En este ensayo he de restringir mi discusión a un

grupo particular de prácticas conmemorativas: la celebración del cumpleaños de Tomaš Masaryk. Su examen aporta evidencia del encuadre checoslovaco/eslavo de algunas nociones de agencia, normas de comportamiento emocional y, a manera de anexo a lo que se ha discutido en las dos secciones previas, los conceptos de autogobierno que circularon en la Yugoslavia de entreguerras.

En marzo de 1930, los yugoslavos se unieron a los checoslovacos en la celebración del cumpleaños número 80 de Tomaš Masaryk. Masaryk se había convertido en presidente de Checoslovaquia en 1918 y mantuvo esta posición hasta 1935. Anterior a esto había tenido una carrera política en el imperio Austro-Húngaro, pero era conocido principalmente como un eminente profesor de la universidad Carlovy, en Praga. Aunque su preparación y cargo eran en filosofía, Masaryk era autor de numerosos escritos en la nascente disciplina de la Sociología. Entre los yugoslavos, Masaryk era reconocido como una eminencia intelectual con el que habían estudiado muchos alumnos eslavos del sur (Jelavich, 1983; Prohaska, 1927; Škerović, 1929) así como un probo y empedernido adepto a la causa yugoslava. El periódico *Učitelj* de abril de 1930 reportaba que el 7 de marzo, la “élite de Belgrado” se había reunido frente a la Universidad y el Teatro Nacional para expresarle su “¡agradecimiento al gran Masaryk por aquello que se encuentra en el corazón de cada ciudadano yugoslavo!”. En Ljubljana, la celebración del cumpleaños número 80 se convirtió en una semana de festejos en las escuelas donde se incluían lecciones acerca de Checoslovaquia, su historia, industria y lenguaje. En Sarajevo también hubo casi una semana de eventos importantes, incluida, el 7 de marzo, una ceremonia en el auditorio municipal, con discursos por parte del regente, de líderes religiosos, del comandante el ejército local y de otras figuras importantes (“Hronika: Masarikova Osamdesetogodišnjica”, 1930; Žerjav, 1930). El Ministerio de Educación de Yugoslavia (en la circular número 2746, fechada

el 11 de febrero de 1930) ordenó que el cumpleaños de Masaryk fuera conmemorado en todas las escuelas del país. Debido en gran medida a los esfuerzos de las ligas yugo-checoslovacas de varias ciudades, se prepararon, imprimieron y dictaron a los estudiantes conferencias acerca de Masaryk. Pero ésta de ninguna manera fue ni la primera ni la última ocasión en que se festejó a dicho personaje en las escuelas de la entreguerra yugoslava: ya desde hacía tiempo él formaba parte del panteón yugoslavo de héroes eslavos. No obstante, un análisis más cercano de los festejos de 1930 y, en particular, una lectura cuidadosa de las conferencias dictadas en los salones de clases muestra las relaciones checo-yugoslavas que enmarcaban la modernidad educativa durante la Yugoslavia de la entreguerra.

El 7 de marzo de 1930, los niños sólo asistieron a sus escuelas medio día; como parte de sus actividades estaba la lectura de una presentación que ubicaba a Masaryk como el “maestro de la nación” quien, además de su trabajo por Checoslovaquia, había dedicado una cantidad considerable de energías en pro de la causa yugoslava. La liga eslavochecoslovaca de Zagreb preparó dos versiones de un texto conmemorativo que, mediante el Ministerio de Educación, fue distribuido en las escuelas a todo lo largo del país: una exposición dirigida a estudiantes de escuela primaria y una segunda para estudiantes de secundaria. A los estudiantes más jóvenes, los vínculos entre Checoslovaquia y Yugoslavia les quedaron expresamente esclarecidos:

Nuestros hermanos, los checoslovacos, son dos tribus de una nación que, tal como la nuestra, la nación yugoslava, es un órgano del árbol eslavo. La vida e historia de nuestros hermanos los checoslovacos e, inclusive, su destino nacional, son los mismos que los de nosotros los yugoslavos. Como nosotros, en el pasado lejano obtuvieron su libertad y un Estado, de origen, orgulloso. Ellos vivieron un amargo destino y perdieron la independencia de su Estado en la frenética batalla de la Montaña Blanca, cerca de Praga, en 1620, tal como nosotros sepultamos la libertad de

nuestro Estado en la batalla de Kosovo el año de 1389 (“Predavanje za učenike-ce osnovne škole...”, 1930).

En este texto se presentaba a los dos países como unidos por una raíz común “eslava” y compartiendo un “destino” [*sudbina*] histórico. Masaryk formaba parte de estas narrativas conmemorativas del salón de clase como una figura histórica no sólo como libertador nacional sino como un filósofo historiador que había ayudado a su nación a encontrar su propia historia (y destino).

La exposición conmemorativa preparada para los estudiantes de secundaria incluía más información sobre el retorno de Masaryk al pasado de las guerras religiosas del siglo XVII como el pasado histórico propiamente checoslovaco. Los estudiantes aprendían que había sido mediante el historiador checo de principios del siglo XIX, František Palacký, que Masaryk llegó a la idea de que “los cimientos de la historia checa son los vínculos eslavos y la permanente guerra con los alemanes”. Esta historia tenía ramificaciones presentes y futuras; la lectura prosigue para subrayar la posición de Masaryk en cuanto a que:

...si la nación checa había de auto-gobernarse y ser culturalmente independiente, ésta debía adoptar los principios morales de Hus, Havlíček y Comenio, y además debía consagrarse para obtener honestamente un lugar entre las naciones europeas, no a través de la violencia sino mediante la educación general que ya había surgido en el siglo XV (“Predavanje za učenike-ce srednjih škola i sokole...”, 1930).

En este texto puede verse la manera en que el proyecto de educación nacional involucraba la unión del pasado, el presente y el futuro. De acuerdo con Masaryk, Checoslovaquia tenía un pasado propio que asumir y, al hacer esto, había de trazar un camino para el futuro. El giro hacia Hus es importante porque muestra cómo influyeron las nociones protestantes acerca del individuo en el pensar de una “Pedagogía eslava” para todos.

Con las celebraciones yugoslavas del cumpleaños número 80 del presidente de Checoslovaquia, al subrayar las ideas de Masaryk acerca de la historia se propiciaba la difusión de una manera de pensar acerca de las relaciones del pasado con el presente y acerca de cuáles acciones serían necesarias en el presente para la construcción del futuro. Para Masaryk, al contrario de la historia, era la Sociología la que presentaba la mejor oportunidad para “sumergirse a uno mismo en el estudio del presente y dirigirse hacia el futuro” (“Predavanje za učenike-ce srednjih škola i sokole...”, 1930). No obstante, pensaba también que el punto crucial para los individuos, así como para las sociedades, no era deshacerse del pasado y auto-liberarse de cualquier atadura, sino que lo fundamental era determinar cuáles habrían de ser las autoridades propias y confiables a las que se debía acudir. De esta forma, la visión de Masaryk era una visión de auto cultivación. Era necesaria una *Bildung*, lo cual se ve muy claramente en sus escritos acerca de Hus.¹⁴ En un escrito en relación con “Juan Hus y la reforma checa” (expuesto en 1910 y publicado en checo como parte de un libro en 1923), Masaryk relacionaba el resurgimiento nacional checo del siglo XIX con el desafío de Hus, en el siglo XV, al poder papal (un siglo antes que Martín Lutero) y su oposición a la venta de indulgencias. El punto crucial para Masaryk parece yacer en la idea de que Hus era un reformador moral de la misma vena que aquéllos que aspiraban a la independencia nacional. La lección que debía aprenderse de Hus era que las autoridades externas debían reemplazarse por autoridades internas. Masaryk escribió: “nuestra verdadera encomienda es rebasar a Roma en nuestro propio interior, para traer nuestro renacimiento moral” (Masaryk, [1910] 1994: 277). En este razonamiento, los llamados a una tradición y a una historia que

no examinaran de forma crítica el pasado en relación con las necesidades presentes eran, desde este punto de vista, análogos a la “impensable” obediencia al Papa. Hasta antes de 1918, los gobernantes Habsburgo del imperio Austro-Húngaro, de forma ordenada y no muy sutil, habían sustituido el lugar de Roma como el objeto de “resistencia moral”. Masaryk exhortaba a su audiencia en 1910: “Los líderes de nuestra reforma... no tienen sino un mensaje para todos nosotros, que una y otra vez se repite y hace eco a lo largo de nuestra tierra: ¡regéntrate, reforma al individuo, reforma a toda la gente!” (Masaryk, [1910] 1994: 277).

Mediante Masaryk, la liberación nacional de principios del siglo XX se entendió como una segunda reforma protestante: regenerar y reformar al individuo en la sociedad implicaba un reordenamiento interno. En las décadas de los años veinte y treinta, en los circuitos yugoslavo-checoslovacos comúnmente se discutían las ideas de democracia como los principios que habían de regular este reordenamiento y permitir una ruptura con lo “antiguo”. En su trabajo de 1927, *La creación de un Estado* [*The Making of a State*], Masaryk plantea: “la democracia, en una nueva república democrática, necesita de un nuevo hombre, de un nuevo Adam” (Masaryk, 1927: 443). La exposición dirigida a estudiantes yugoslavos de secundaria en el cumpleaños número 80 hacía hincapié en los esfuerzos de Masaryk en este sentido: “a lo largo de toda su vida, con tremendas cargas de trabajo y en todas direcciones luchó por construir a un nuevo hombre checoslovaco que había de ser salvable en cuanto al cuerpo y fuerte en cuanto al espíritu [*duh*]” (“Predavanje za učenike-ce srednjih škola i sokole”, 1930). La construcción de este “nuevo Adam” era un proyecto que debía abordarse a través del cultivo de la vida que se vivía en el presente.

¹⁴ Masaryk también trató el tema de la *Bildung* en sus escritos acerca del suicidio, en los que lo caracteriza como una epidemia traída por el *Halbildung* (“educación a medias”), en la cual se cultiva la mente pero no la moral. Véase T.G. Masaryk, *Suicide and the Meaning of Civilization, The heritage of Sociology*, Chicago, University of Chicago Press, 1970; Benjamin B. Page, “The Social Philosophy of T.G. Masaryk: A Question of Suicide”, en Robert B. Pynsent (ed.), *T.G. Masaryk (1850-1937)*, Londres, Macmillan, 1989.

Este nuevo Adam, el checoslovaco o yugoslavo ahora liberado, el individuo que había de reformarse y unirse a la regeneración de la totalidad de la gente, era un ciudadano fundamentalmente secular. Con el rechazo de las autoridades imperiales y la seguridad de que la “historia” sólo se mantenía por la virtud de ser una tradición recibida, Masaryk adoptó a un sujeto auto-gobernable que había “superado a Roma en el interior de su propio ser”. La disciplina personal había de ser el garante de la estabilidad bajo este nuevo orden.¹⁵ Las ideas que circulaban al lado de la visión de Masaryk de un nuevo hombre son, decididamente, un conjunto de ideas de un tono muy protestante en cuanto al auto-examen interior y a la conducta moral que se necesita como fundamento de las acciones sociales, en lugar del rígido apego o a la observancia ritualista, y de acto, a una ley externa. Se asumía que los individuos, en su forma de actuar y existir en el mundo, también debían canalizar positivamente su ordenamiento interno en pos de una “reforma” y “regeneración”.

El nuevo hombre capaz de examinarse, disciplinarse y gobernarse a sí mismo que Masaryk visualizaba se hizo presente en la sencilla forma como se introdujo a los estudiantes yugoslavos en los actos conmemorativos de su octavo aniversario: “Tomaš Masaryk nos enseña con su propia vida,” declaraba un artículo.

Aparentemente con el motivo de enfatizar aún más la reciprocidad de las relaciones entre Yugoslavia y Checoslovaquia, y para confirmar el hecho de que Checoslovaquia apreciaba el cuidado que los yugoslavos habían puesto en las celebraciones del 80º aniversario de Masaryk, el diario *Učitelj*, en el artículo principal de su publicación de abril de 1930, presentaba la siguiente alabanza traducida del checo: “Masaryk”, escribía el autor Jozef Čap, “es la encarnación de la ley moral

en el hombre, un modelo y ejemplo brillante que es necesario seguir”. El ejemplo que debía seguirse era aquél donde el orden moral se hubiera asimilado interiormente. Al describir las perspectivas de Masaryk acerca de sus creencias, Čap escribió: “Por supuesto que su creencia no es una fe clerical y dogmática, sino el trabajo por una vida más moral y mejor, puesto que la fe no enseña, ¡es con la creencia que uno vive! Una vida limpia y ejemplar es el mejor credo” (Čap, 1930: 565).

Un orden ético interiorizado se eleva de la práctica de la vida de cada día a un nivel más significativo y más consecuente. En este razonamiento se invocaba a Masaryk como un ejemplo y una autoridad para que los estudiantes yugoslavos lo tomaran como modelo, pues el ejemplo que ofrecía podía cultivarse en cada uno, en la medida que integraba una acción constante y perseverante en el presente con vistas a un futuro “mejor y más moral”.

En el análisis que aquí se ha hecho, hemos identificado, en los escritos y presentaciones de Masaryk, un grupo de ideas acerca del auto-examen interior y la apropiada conducta moral que se necesita para dar soporte a la acción social. Este conjunto de ideas es claramente reconocible en los conceptos protestantes cristianos acerca del individuo y el orden social, empero, frente a las mayorías católico-romanas en sus territorios croatas, y sus mayorías ortodoxas orientales en sus territorios serbios, Yugoslavia parecería un lugar poco propicio para dar la bienvenida a una reencarnación de Jan Hus. La explicación más convincente es que esto se trata menos de protestantismo que de modernidad. Y, como hemos visto en secciones previas, Checoslovaquia y su gente demostraron ser un referente cultural conveniente, mediante el cual estas ideas y sensibilidades podían movilizarse y posicionarse como parte de un proyecto yugoslavo de modernización.

15 Debido a las similitudes con los escritos de Thomas Popkewitz acerca de Dewey y Vygotsky, compárese con Thomas S. Popkewitz, “Dewey, Vygotsky, and the Social Administration of the Individual: Constructivist Pedagogy as systems of ideas in historical spaces”, *American Educational Research Journal*, vol. 35, núm. 4, 1998.

CONCLUSIONES

En este ensayo hemos intentado demostrar la manera como las relaciones eslavas han sido claves para entender los objetivos de la modernización yugoslava durante el periodo de entreguerras en lo que concierne a la formación de individuos auto-gobernables; el nexo entre el individuo y la acción social, tal como se percibe específicamente en el papel social tan amplio que se le asigna al maestro; y las normas de comportamiento afectivo, quizá más notoriamente aquéllas que tienen que ver con el cultivo de los afectos nacionales. Todos estos ideales reguladores tomaron forma, en gran medida, no únicamente en un lugar, sino más bien mediante la movilidad de la gente, los objetos y las ideas a lo largo de los circuitos de interacción yugoslavo-checoslovacos. En los textos analizados el concepto cultural de “lo eslavo” aparece en repetidas ocasiones como el garante subyacente de la dirección particular en la que se orientaban los esfuerzos yugoslavos. Esto no quiere decir que “lo eslavo” fuera un constructo estático “heredado”, pues de hecho podría parecer que cada uno de estos llamados a reconocer el parentesco eslavo sería una construcción activa. Por ejemplo, podemos ver claramente la reivindicación de la coetaneidad checoslovaco-yugoslava que vimos en las exposiciones en los salones de clases con motivo del 80 aniversario del presidente Masaryk, más como la construcción de una “verdad” que como la referencia a un hecho. La movilización de este concepto específico de identidad étnica, lingüística y cultural ofreció la estrategia clave para la deliberada modernización de la educación yugoslava.

La modernidad checoslovaca fue placentera, y se la percibía como un modelo alcanzable que los yugoslavos podían emular o

esforzarse por conseguir. Las relaciones eslavas abrieron el camino e, irónicamente, fue en los márgenes de tal “tradicición” que esta particular forma de “lo moderno” consiguió entrar suavemente en Yugoslavia.

No obstante lo anterior, y para finalizar, quisiera trascender esta explicación de las razones de la atracción y sugerir que hay una temática recurrente que provee mayor claridad en las apreciaciones yugoslavas del “modelo” o “ejemplo” de modernidad checoslovaco.

A lo largo de los numerosos ejemplos discutidos arriba podemos identificar lo que podría llamarse la conjunción de un racionalismo con un romanticismo o, dicho de otra manera, una fusión de desencanto y encanto. En la cita de Miloš Ilić con la que este ensayo comienza vemos esto en términos de unir la “lucidez mental” con los afectos que tomaron la forma de cariño del uno por el otro, y el sentimiento de estar en casa. Un sentimiento similar de balance está presente en las notas de Alekcije Jelačić (1927; 1938) acerca de la práctica de campo que le tocó observar, donde las “reglas de una saludable didáctica” se unen con una extraordinaria vitalidad y alegría. La planeación racional utilizada en el cultivo de los afectos nacionales que se veían en los escritos de Salih Ljubunčić’s acerca de las excursiones escolares a Zlín son un ejemplo más de esto. En cada uno de estos casos, y como parte del proyecto de modernización, se unía una razón científicamente ordenada con un constructo romántico y cargado de emoción. En contra de la lectura de la modernidad como un racionalismo estrictamente técnico y un desencanto del mundo, este examen de la movilidad, la modernización y las relaciones eslavas en la educación yugoslava de las décadas de 1920 y 1930 muestra un ejemplo de la alegre convivencia entre el encanto y el desencanto al interior de lo moderno.

REFERENCIAS

Hemerografía

- “Braća Česi u Beogradu”, *Narodna Prosveta National Education [Educación Nacional]*, agosto 1, 1920, 1.
- “Hronika: Masarikova Osamdesetogodišnjica [Crónica: el cumpleaños número 80 de Masaryk]”, *Učitelj [The Teacher]*, núm. 8, 1930.
- “Predavanje za učenike-ce osnovne škole, prilikom proslave 80 godišnjice pretsednika bratske i saveznikčke Čehoslovačke republike Dra Tome Masarika” [“Exposición para los estudiantes de escuela elemental con motivo del cumpleaños número 80 de Tomás Masaryk, presidente de la fraterna y aliada república de Checoslovaquia”], 2, Sarajevo, Državna štamparija, 1930.
- “Predavanje za učenike-ce srednjih škola i sokole, prilikom proslave 80 godišnjice pretsednika bratske i saveznikčke Čehoslovačke republike Dra Tome Masarika” [“Exposición para los estudiantes de una escuela secundaria con motivo de la celebración del cumpleaños número 80 de Tomás Masaryk, presidente de la fraterna y aliada república de Checoslovaquia”], 3, Sarajevo, Državna štamparija, 1930.
- “Vezi između zemljama” [“Conexiones internacionales”], *Narodna Prosveta [Educación Nacional]*, 3, noviembre 17, 1920.

Bibliografía

- BAKIC-HAYDEN, Milica (1995), “Nesting Orientalism: The case of former Yugoslavia”, *Slavic Review*, vol. 54, núm. 4, pp. 917-31.
- BARTULOVIĆ, Niko (1938), “Věčnému Československu věčný Dík! Co cití a jak smýšlí Jugoslavie po sletě”, *Československo-Jihoslovanská Revue*, vol. VIII, núm. 7, pp. 197-200.
- ČAP, Jozef (1930), “Masarik-uzor moralnog karaktera” [“Masaryk como ejemplo de carácter moral”], *Učitelj [El maestro]*, vol. 43, núm. 8, pp. 563-65.
- DJORDJEVIĆ, Dušan (2003), “Clio among the Ruins”, en Norman M. Naimark y Holly Case (eds.), *Yugoslavia and its Historians: Understanding the Balkan Wars of the 1990s*, Stanford, Stanford University Press, pp. 3-21.
- DJUROVIĆ, Arsen (1999), *Kosmološko Traganje za Novom Školom: Modernizacijski izazovi u sistemu srednjoškolskog obrazovanja u Beogradu 1880-1905 [La búsqueda cosmológica de una nueva escuela: los retos en la modernización del sistema de escuela secundaria en Belgrado 1880-1905]*, Belgrado, Beogradski Izdavačko-Grafički Zavod.
- DONZELOT, Jacques (1993), “The Promotion of the Social”, en Mike Gane y Terry Johnson (eds.), *Foucault's New Domains*, Nueva York, Routledge, pp. 106-138.
- GODZICH, Wlad (1986), “Foreward”, en Michel de Certeau (ed.), *Heterologies: Discourse on the Other*, Minneapolis, University of Minnesota.
- GORSUCH, Anne E. y Diane P. Koenker (eds.) (2006), *Turizm: The Russian and East European Tourist under Capitalism and Socialism*, Ithaca, Cornell University Press.
- JELAČIĆ, Alekcije (1927), “Nekoliko dana u Češkim srednjim školama” [“Varios días en una escuela secundaria checa”], *Glasnik Proforskog Društvo [Courier de la Asociación de Profesores]*, pp. 262-265.
- JELAČIĆ, Alekcije (1938), *Sa Nalivperom Kroz Evropu I. Savremena Čehoslovačka [Con una pluma fuente a lo largo de Europa. La Checoslovaquia contemporánea]*, Skopje, Izdanje Knjinja “Slavija”.
- JELAVICH, Barbara (1983), *History of the Balkans*, vol. 2: *The Twentieth Century*, Cambridge, Cambridge University Press.
- JEZERNIK, Božidar (2004), *Wild Europe: The Balkans in the gaze of Western travelers*, Londres, Saqi, en colaboración con el Bosnian Institute.
- JOVANOVIĆ, Jovan P. (1922), “Zadaci učiteljske organizacije u ujedinjenoj domovini Srba, Hrvata i Slovenaca” [“Las responsabilidades de la Organización de los Maestros en la unificación de la patria de los serbios, croatas y eslovenos”], *Učitelj [El Maestro]*, vol. 3, núm. 1, pp. 6-52.
- KAPLAN, Caren (1996), *Questions of Travel: Postmodern discourses of displacement*, Durham, North Carolina, Duke University Press.
- LJUBUNČIĆ, Salih (1934), *Školstvo i prosvjeta u Čehoslovačkoj: s osobitim obzirom na pedagošku i školsku reformu [Alfabetización y educación en Checoslovaquia: con especial referencia a la reforma pedagógica y escolar]*, editado por Salih Ljubunčić, Biblioteka “Škole Rada”, Zagreb, Naklada A. Brusina Naslj. V. i M. Steiner.
- MARKOVIĆ, Peđa J. (1992), *Beograd i Evropa 1918-1941 [Belgrado y Europa 1918-1914]*, Belgrado, Savremena Administracija.
- MASARYK, Tomaš (1900/1994), “Essence and Method of Sociology”, en Alan Woolfolky Jonathan B. Imber (eds.), *Constructive Sociological Theory*, New Brunswick, Transaction Publishers, pp. 97-126.
- MASARYK, Tomaš (1910/1994), “Jan Hus and the Czech Reformation”, en Alan Woolfolk and Jonathan B. Imber (eds.), *Constructive Sociological Theory*, New Brunswick, Transaction Publishers, pp. 267-277.

- MASARYK, Tomáš (1927), *The Making of a State: Memories and observations 1914-1918*, Nueva York, Frederick A. Stokes.
- MASARYK, Tomáš (1970), *Suicide and the Meaning of Civilization. The heritage of Sociology*, Chicago, University of Chicago Press.
- MEYER, John W. y Ronald L. Jefferson (2000), "The "Actors" of Modern Society: The cultural construction of social agency", *Sociological Theory*, vol. 18, núm. 1, pp. 100-120.
- MILETIĆ, Milivoj (1921), *VII. Svesokolski Slet u Pragu; slike, utisci i uspomene*, Sarajevo, Sokolska Zupa.
- NOLAN, Mary (1994), *Visions of Modernity: American business and the modernization of Germany*, Oxford, Oxford University Press.
- PAGE, Benjamin B. (1989), "The Social Philosophy of T.G. Masaryk: A question of suicide", en Robert B. Pynsent (ed.), *T.G. Masaryk (1850-1937)*, Londres, Macmillan, pp. 19-36.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1998), "Dewey, Vygotsky, and the Social Administration of the Individual: Constructivist Pedagogy as systems of ideas in historical spaces", *American Educational Research Journal*, vol. 35, núm. 4, pp. 535-570.
- PRATT, Mary Louise (1992), *Imperial Eyes: Travel writing and transculturation*, Londres y Nueva York, Routledge.
- PROHASKA, Dragutin (1927), "Utečaj T.G. Masaryk na modernu jugoslovensku kulturu" ["La influencia de T.G. Masaryk en la cultura yugoslava moderna"], en Dragutin Prohaska (ed.), *T.G. Masarik Zbornik*, Beograd-Praha, Cvijanović, Akciova Společnost "Orbis", pp. 102-168.
- STEINER-KHAMSI, Gita (ed.) (2004), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, Nueva York, Teachers College Press.
- ŠKEROVIĆ, Nikola (1929), "Jugoslovenska omladina u Pragu, pre dvadeset godina" ["La juventud yugoslava en Praga hace 10 años"], *Nova Evropa*, vol. 19, núm. 3, pp. 78-85.
- TAYLOR, Charles (1999), "Two Theories of Modernity", *Public Culture*, vol. 11, núm. 1, pp. 153-174.
- TODOROVA, Maria (1997), *Imagining the Balkans*, Oxford, Oxford University Press.
- URRY, John (1990), *The Tourist Gaze: Leisure and travel in contemporary societies, theory, culture & society*, Londres, Newbury Park, Sage Publications.
- VODANOVIĆ, Perka (1930), "Ekskurzija kroz Čehoslovačku i Austriju" ["Excursiones a lo largo de Checoslovaquia y Austria"], en *Izveštaj za Report for [Reporte para] 1925-26-27-28-29 i 30 godine*, Belgrado, editado por Ženska učiteljska škola u Beogradu [Escuela Normal para Mujeres de Belgrado].
- WITTRÖCK, Björn (2000), "Modernity: One, None, or Many? European origins and Modernity as a global condition", *Daedalus*, vol. 129, núm. 1, pp. 31-60.
- WOLFF, Larry (1994), *Inventing Eastern Europe: The map of civilization on the mind of the Enlightenment*, Stanford, Stanford University.
- WOOD, Gordon S. (1992), *Radicalism of the American Revolution*, Nueva York, Vintage Books.
- ŽERJAV, Albert (1930), "Masarykov teden v naši šoli" ["La semana de Masaryk en nuestras escuelas"], *Popotnik*, vol. 51, núm. 5-8, pp. 190-191.