

ATENCIÓN A NIÑOS Y NIÑAS EN LAS UTOPIAS

Mercedes Vico Monteoliva
Universidad de Málaga

1. UTOPIÍA

Dice *Neüisuss*, a propósito de la palabra:

«En general, se pueden distinguir tres variantes del concepto: en primer lugar aquella que establece como criterio de lo utópico una serie de características formales que se dan en fenómenos literarios; en segundo lugar, aquella que señala como utópica una determinada y antigua fase del pensamiento sociológico, caracterizada por métodos precientíficos; y finalmente, aquella que desearía denominar utópicas a ciertas intenciones relacionadas con la organización de la convivencia social. No siempre se pueden distinguir estas variantes de forma rigurosa; también existen algunas proposiciones de desligar por completo la definición del concepto de utopía de cualquier vinculación con la esfera social, convirtiendo el momento de la anticipación de lo futuro en la característica esencial del concepto de utopía. No obstante, el carácter clasificador y descriptivo del concepto persiste en todas las variantes»¹

Efectivamente, como hemos apuntado ya en otra ocasión², en un sentido amplio la utopía está presente en cada teoría educativa, en cada plan de instrucción, en cada conato de institución que pretenda llevar a la práctica proyectos educativos. Si asumimos esta acepción encontramos muchos y variados ejemplos en la Historia de la Pedagogía.

Un planteamiento singular nos obligaría a buscar constructos utópicos fuera del tiempo (u-cronos) y fuera del espacio (u-topos), reacciones directas a un periodo crítico o a una situación bélica; el deseo de la ciudad soñada, la sociedad perfecta, inalcanzable; un lugar y una situación a la que se accede por medio del sueño, o con el artificio -en el relato- de un largo viaje a un país desconocido, o a una isla en medio del océano (básicamente las utopías del Renacimiento y la Ilustración). Y en este contexto: sus planteamientos, instituciones y realizaciones en el ámbito de la educación. En el caso que nos ocupa: de la *atención a los niños y las niñas*.

2. SUS FORMAS

Así pues hoy se da un cierto consenso sobre la consideración de aquellas utopías novelescas del Renacimiento y la Ilustración como sólo una de las expresiones -la más conocida, sin duda- del pensamiento utópico, y se tiende a considerar tres variantes principales en la expresión³ o tres formas literarias de este tipo de pensamiento:

1. La *novela utópica*, típica de las épocas renacentista e ilustrada, pero igualmente cultivada en nuestro tiempo por Huxley y Orwel, entre otros.

2. La *reflexión filosófico-social*, utilizada ampliamente por el primer gran utopista, Platón, y frecuentada por los teóricos del socialismo. De manera especial por los llamados *socialistas crítico-utópicos*, pero no sólo por ellos.

3. La *expresión teórico-científica* intencionalmente utópica, en la línea defendida por Ruyer e incluso de Horkheimer y de Bloch. Una buena muestra de este tipo de producción científico-social, en la que se apela característicamente a los descubrimientos científicos para su aplicación a las ciencias de la sociedad, es el *Walden dos* de Skinner. En esta variante *no es utópica la forma, sino la intención*. En realidad esta manera expresiva tiene una larga tradición que arranca desde Bacon y se prolonga a través de los teóricos del contrato social (Hobbes y Rousseau) hasta nuestros días (Rawls, *A Theory of Justice*, 1971).

La primera de las tres formas de expresión suele denominarse *mentalidad utópica*; la segunda, *pensamiento utópico*; la tercera, *intención utópica*. Pero tales apelativos no dejan de ser bastante arbitrarios.

En la segunda forma nos vamos a ubicar en el presente trabajo, en las propuestas educativas de la infancia por parte de los teóricos⁴ (no sólo) de la *reflexión filosófico-social*: *Henri de Saint-Simón* (1760-1825), *Charles Fourier* (1772-1837) y *Robert Owen* (1771-1858).

3. HENRI DE SAINT SIMON (1760-1825)

3.1. *¿Educación, instrucción o instrucción escolar?*

Aunque *Saint-Simon* escribió solamente un trabajo directamente dedicado al tema de la educación (*Algunas ideas sometidas a la Asamblea general de la Sociedad de Instrucción Primaria*)⁵, la renovación de los ideales y métodos educativos ocupaba un lugar primordial en su planificación del nuevo orden industrial.

En el marco de su preocupación por la renovación no sólo institucional, sino también espiritual y moral, en correspondencia con el modo de producción industrial, encaja perfectamente su afirmación un tanto solemne: la educación *es el fundamento y el sostén del orden social*. Y es obvio que Saint-Simon se refiere al cambio de mentalidad, puesto que diferencia claramente entre *el perfeccionamiento de la educación propiamente dicha*, que considera *más importante para el aumento del bienestar social*, y la transmisión de conocimientos o *instrucción*,⁶ ya que

«Es la *educación* propiamente dicha la que forma las costumbres, la que desarrolla los sentimientos, la que amplía la capacidad de previsión general; es la que enseña a cada uno a aplicar los principios y a usarlos como guías seguros para dirigir la propia conducta.»⁷

Apela nuestro autor a su gusto por las «parábolas» para ilustrar la diferencia que establece entre *educación* e *instrucción* y para insistir en la atención preferente que debe darse a la primera sobre la segunda, frente a la opinión generalizada de sus coetáneos quienes englobaban ambos conceptos en la *instrucción escolar*:

«Supongamos unos niños que hayan recibido la *instrucción más completa* y hayan estado enteramente *privados de educación*; admitamos por un momento la existencia de un establecimiento en el que los niños sigan los cursos de los mejores profesores en todos los géneros, y estén encerrados por separado durante los intervalos entre las clases para evitarles cualquier distracción. Estos niños estarían consecuentemente privados de educación: que pasaría con ellos cuando terminaran sus estudios?, ¿en qué se convertirían al entrar en el mundo?

Y a continuación sentencia: «Estos niños *ignorarían lo que es más útil saber para vivir bien en la sociedad*; no tendrían ninguna práctica de la vida de relación, necesitarían un largo aprendizaje, para encontrarse en situación de

desempeñar cualquier función social; y si dejásemos a su merced una población educada de esa forma, *se mostraría poco superior, en cuanto a la civilización, a lo que han sido las primeras sociedades de la especie humana.* «...

Para terminar afirmando: «... Es sobre todo en la clase proletaria, y para esa clase, para la que *la educación es infinitamente más importante que la instrucción.*»⁸

3.2. *Siete, catorce y veintiún años*

La importancia que Saint-Simon concede a los procesos educativos propiamente dichos es obvia desde el momento en que les confiere la función de llevar a los ciudadanos a su madurez mental, moral y social. Por ello mismo *el proyecto educativo saint-simoniano se inscribe en el núcleo mismo de su proyecto de regeneración social.*

Para ello traza un desarrollo evolutivo del individuo en *tres etapas* que se producen mediante la superación de tres crisis: a los siete años, a los catorce y a los veintiuno, edad en la que se alcanza la mayoría de edad y «la inteligencia social».

En cuanto a las «leyes y costumbres que la sociedad ha establecido para regular su conducta con respecto a los niños», las disposiciones relativas a los menores de siete años «no tienen por objeto más que establecer una vigilancia general de la sociedad sobre la conducta de sus protectores naturales, y fijar los medios de reemplazarlos cuando lleguen a faltar»⁹.

La instrucción pública no empieza antes de los siete años, y desde esta edad hasta los catorce «la educación juega un papel más importante que la instrucción; es decir, los vigilantes de la conducta de los niños, durante este tiempo, ejercen en las residencias y en los colegios mayor influencia sobre ellos que los profesores de quienes reciben la instrucción»¹⁰. De los catorce a los veintiuno va a ser al revés.

3.3. *Quelques idées soumises à l'Assemblée générale de la Société d'Instruction Primaire*

En 1816, cuando se preparaba la ordenanza real del 29 de febrero (primera Ley de Instrucción Primaria en Francia, que se mantuvo vigente hasta la Ley Guizot de 1833), Saint-Simon participa activamente en la Sociedad de Instrucción Primaria, constituida a tal efecto en 1815 (hasta entonces había participado solamente en sociedades privadas). Pero sus propuestas eran de-

masiado inconformistas para ser aceptadas, y entonces escribe un informe con este título en el que indica a quien se lo dirige.

Tampoco obtuvo *ningún eco*, sin que las actas lo mencionen siquiera, sin embargo es seguramente el escrito más moderado que salió de su pluma, sin duda en atención a sus destinatarios. Ello ilustra el abismo que le separaba de sus coetáneos, a excepción de su propio círculo. Porque lo cierto es que hace observaciones críticas que parecen sumamente pertinentes y presenta sugerencias prácticas dentro de un espíritu reformista, además de las proposiciones de carácter general.

Previamente había visitado la *escuela piloto* fundada por la sociedad en el barrio de Popincort, y constata que estaba «mal concebida» y su instrucción era muy deficiente. Al ser un alumnado muy disperso la asistencia es baja, su situación demasiado aislada, el mismo local está mal diseñado con vistas a las exigencias del método de la enseñanza mutua. El maestro recibe instrucciones de todos los miembros del comité, lo que le desorienta. Termina por sugerir un nuevo centro en un barrio más céntrico, aunque no sea estrictamente obrero, con buenas dotaciones, de modo que se convierta en un centro influyente, pues se trata de prestigiar la reforma educativa propuesta, para hacer así posible su posterior difusión hasta la última aldea y el último barrio.

La segunda parte del informe la dedica a exponer *el nuevo espíritu que ha de informar la reforma educativa, incluso en el nivel primario*. Saint-Simon insiste en la estrategia de que ha de triunfar en la clase media para que pueda extenderse a todas las demás: es cuestión de dinámica social. Después habrá que pensar de inmediato en promoverla al nivel secundario, con especial atención a los «obreros de la clase inteligente». Luego habrá que adaptar el contenido de la instrucción a la nueva época industrial.

El proyecto de reforma educativa presentado por Saint-Simon sólo se comprende adecuadamente en el contexto de su proyecto global de instaurar el nuevo orden industrial del que recibe su significación. Su paradoja consiste en que si es leído como autor de comienzos del siglo XIX parece un socialista utópico; pero si es leído como un autor de la segunda mitad del XX, en lo esencial, su proyecto parece válido.

4. CHARLES FOURIER (1772-1837)

4.1. La educación societaria

Fourier delinea el *falansterio* o unidad social básica, cuya organización elabora sobre la racionalidad matemática aplicada a los fenómenos sociales (dimensiones de los grupos, alternancia de las actividades, equilibrio de los grupos de edades, ...), alcanzando a todos los aspectos de la vida con todo detalle, al estilo de las grandes utopías de Moro o Campanella.

Este aspecto se ha resaltado siempre, pero ha de apreciarse también una diferencia esencial: el *falansterio* se piensa instaurar *en medio de la sociedad actual* como semillero del nuevo orden social; de ningún modo se pretende su instalación perfecta en una isla o en otro medio social foráneo (aunque se pensara por todos que Norteamérica ofrecía las mejores condiciones, por su menor resistencia al cambio social).

Ahora bien, van a ser los discípulos y colaboradores de Fourier, agrupados en torno a *Victor Considerant* (1808-1893), los que extraigan los elementos más realistas de su proyecto y pongan en marcha los experimentos sociales de los *falansterios*. Entre 1841 y 1844 se pusieron en marcha no menos de cuarenta en México y Estados Unidos.

También a este notable politécnico y alma del «fourierismo» se debe la sistematización y concreción de los ideales educativos de Fourier, dispersos por su obra publicada e inédita, en su *Destinée sociale*¹¹, estudiada por Dommanget¹². Se trata de un verdadero tratado de educación socialista (aunque lo presente modestamente como un esbozo) que ha sido injustamente olvidado.

Comienza con la denuncia de la situación educativa en Francia: «de treinta y tres millones de franceses, al menos veintiocho millones no reciben lo que se llama educación. Francia en este sentido no presenta ningún rasgo diferencial con cualquier población bárbara. La cultura es en ella un privilegio, reservado exclusivamente a las familias ricas o acomodadas»¹³

Crítica hasta ridiculizar el sistema educativo de su tiempo, sistema que convierte a los educadores en «carceleros y verdugos» e ignora totalmente al individuo concreto, su vocación y sus atracciones naturales.

4.2. *La educación en el falansterio*

Como Fourier, Considerant aborrece el individualismo de Rousseau y el absurdo aislamiento del niño que preconiza; por el contrario el niño ha de ser educado en la comuna («*en la falange*»), esto es, en el medio societario, el único en el que *la educación es universal, activa, atrayente e integral*. Utiliza ampliamente el principio fourierista de la «alternancia de ocupaciones» y lo aplica a todos los aspectos del proceso educativo.

Con Fourier distingue los *cinco móviles principales que dinamizan la psicología infantil*: el «huronear» o curiosidad por verlo y tocarlo todo; el «estruendo industrial» o gusto por las tareas ruidosas; la «monería» o manía imitativa; la «industria en miniatura» o gusto por los pequeños talleres; y el «entrenamiento» progresivo de lo débil a lo fuerte. Aunque admite la eficacia de la «educación mutua», critica el tradicionalismo de sus tareas, y la inadaptación de sus contenidos de enseñanza a la sociedad industrial.

Como dice el profesor Sevilla, en la cima de los ocho periodos ascendentes en la que *la ley de asociación* se realiza plenamente (el reino de «Armonía»)¹⁴, la educación será «compuesta» (formará cuerpo y alma), e «integral»; su fin estará de acuerdo con las tres «pasiones focales» («lujismo», «grupismo» y «serismo») y, se dividirá en cuatro fases¹⁵.

4.3. *La educación de la infancia en Armonía*

La educación, desde el nacimiento de los niños hasta que cumplen tres años, se ubica en el «semillero». Esta «primera infancia» está formada por los «diablillos», clasificados en «lactantes» y «bebés». Supone una preparación en la que «predomina la educación de lo material sobre la de lo espiritual sin que se descuide a ésta», después será a la inversa.

La primera fase pretende educar a los «diablillos» que tienen menos de tres años y a los «bambinos» (de tres o cuatro años y medio). *La segunda* comprende a los niños de cuatro años y medio a nueve: «querubines» y «serafines». *La tercera* acoge a la alta infancia, de los nueve a los quince años («liceanos» y «gimnasianos»). y *la cuarta fase* está integrada por los «jovencitos» (de quince a veinte años)¹⁶.

Fourier durante los periodos de la primera niñez mantiene un régimen de coeducación. Sin embargo Considerant (sin dar razón alguna) separa a los niños de las niñas y los ubica en «coros» distintos.¹⁷

Quisiera hacer notar que Víctor Considerant intentó poner en marcha un *falansterio infantil* ya en 1833 (catorce años antes que Fröbel, quien crea su

primer *Kindergarten* en 1847), aunque sólo consiguió que Fourier dedicase largas páginas al tema en su último libro, *La fásse industrie* (1835-1836). Pero los fourieristas fueron los autores de una gran campaña en pro de las escuelas maternas y hasta de ciudades y colonias infantiles.

El eco en la prensa, en algún determinado momento, fue más que notable. Concretamente en noviembre de 1847, siendo Considerant consejero general del Sena, propuso la fundación de un *asilo rural* ligado al problema de los «niños expósitos»; en distintas conferencias reiteró la necesidad de abordar la educación infantil y, consecuencia directa de estas actuaciones en aras de lo que pretendía son las siguientes reseñas, bastante elogiosas por cierto:

«Nos complace constatar que el señor V. Considerant ha estado verdaderamente afortunado en esa parte de su exposición. Hay que decir también que es la parte más brillante y más plausible de la teoría de Fourier. Todo el mundo siente por instinto que la educación de la primera niñez debe ser atractiva. Todo el mundo comprende que es una crueldad, y una crueldad inútil, iniciar a la vida a esas pobres criaturas inocentes por el sufrimiento, por la sujeción (...).»

Sobre ese punto, los falansterianos están indudablemente en lo cierto; y, si su teoría tiene alguna probabilidad de realización, harían bien en comenzar por el *seristerio* más bien que por el *falansterio*» (*Liberal liegeois*, 17 de febrero de 1848, a propósito de la exposición falansteriana dedicada a la educación infantil)

«Dijo a ese respecto cosas llenas de corazón y de sentimiento que emocionaron vivamente a su auditorio y provocaron, en diversas ocasiones, los aplausos de la asamblea». (*Tribune de Liège*, misma fecha)¹⁸

5. ROBERT OWEN (1771-1858) EN EL ORIGEN DE LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS DE PABLO MONTESINO

Escribe nuestro artífice y primer director de la primera *Escuela Normal* o *Seminario de maestros* (como a él le gustaba llamarla), a mediados del siglo XIX, que:

«El establecimiento de escuelas de párvulos no es una invención casual y repentina que haya debido sorprender a los que conocían los progresos hechos en el ramo de educación pública desde la mitad del siglo último. Luego que dió prin-

cipio en Suiza la reforma de la enseñanza elemental primaria, y se anunciaron en Francia, en *Inglaterra*, ..., nuevos y más eficaces medios de mejorar la educación popular, muchos *individuos notables por su ciencia y su filantropía*, han tomado a su cargo en diferentes épocas la empresa de ..., atender a este ramo importante..., publicando ideas luminosas y útiles, y proponiendo y ensayando algunas modificaciones prácticas que se iban acreditando en otras partes. «¹⁹

Recuerda a las mujeres que, por una pequeña retribución, cuidaban en su casa de los niños de vecinas o conocidas (*Dame-Schools* inglesas, *Salles d'asile* francesas, y las *Escuelas de amigas* españolas), lo que sin constituir una «temprana educación», indica una necesidad de acogida de los pequeños y una opinión favorable a que se mejore la educación pública. Así las cosas, continúa Pablo Montesino:

«Un rico fabricante inglés (*Mr. Robert Owen*), muy conocido por la singularidad de sus ideas relativas a los medios de reformar la sociedad humana, ..., concibió la idea de un establecimiento con el título de *Institución para la formación del carácter*; ...; hizo construir en su gran fábrica de *New Lanark* cinco piezas dedicadas a escuelas,Estas escuelas se abrieron en 1816, y en ellas se recibieron a los hijos de los trabajadores empleados en la fábrica. *Destinó la primera escuela para los niños menores, desde que podían andar solos*; la segunda para los que estaban algo más adelantados en edad, y así sucesivamente hasta los adultos. Encargó *las de párvulos o preparatorias* como él llamaba, a un oficial tejedor, *Diego Buchanan*, de bastante instrucción, como suelen ser muchos artesanos en aquel país, y de carácter a propósito. Proveyó Mr. Owen estas escuelas de medios con que divertir a los niños, y destinó un lugar para que jugasen al aire libre sin perjuicio de que saliesen a pasear por el campo cuando el tiempo lo permitía».²⁰

El eco de esta iniciativa fué: 1) el establecimiento de la *primera Infant-School* por Lord Brougham y Lord Landsdowne quienes, por medio de Owen, encargaron la dirección y organización al propio Buchanan; y 2) el fomento de este tipo de centros *independientes de las escuelas comunes*, entre las que hay que destacar otra, en Londres (1820), cuyo director adquiere muy buena fama muy rápidamente: Samuel Wilderspin. Gracias a él, y a sus viajes por todo el país difundiendo la idea, se expanden las *Infant-School* por casi todos los condados e, incluso, por las Indias Occidentales. Finalmente toda Europa y parte de América acoge la idea.²¹

5.1. *La regeneración social por la educación*

Robert Owen dedicó una atención preferente a los procesos educativos, especialmente -como hemos visto- en su época de New Lanark, ya que consideraba que sólo la educación integral podía contrarrestar los efectos nocivos del modo de producción industrial y convertirse, de este modo, en motor de la regeneración social. El modelo de New Lanark tuvo un influjo extraordinario en Europa. Más tarde, sin embargo, tras la eclosión de la llamada «educación nueva», fue injustamente olvidado. No obstante, Owen había sido su precursor con casi un siglo de adelanto.

El proyecto de Owen, más aún que el de Saint-Simon, fue producto de una praxis, de su experiencia social. Fue ante todo un autodidacta y un gran trabajador, pero no pueden dejar de reseñarse dos influencias importantes: la de Godwin, autor de la teoría de las circunstancias y su decisivo influjo sobre el carácter, a quien Owen conoció y trató durante varios años, y la de Bentham, fundador del utilitarismo y creador de un gran proyecto de reforma legislativa y hasta de una cárcel modelo o utopía carcelaria, el «Panopticum», quien a sus sesenta y cinco años colaboró activamente con él en su proyecto de New Lanark. Pero Bentham era un liberal, mientras que Owen se orientará cada vez más hacia el socialismo.

Al «tomar en sus manos el gobierno» de New Lanark (1800), según su propia expresión, tenía ya un proyecto definido: se proponía crear una fábrica modelo, tanto desde el punto de vista económico como social. Su experiencia como empresario industrial le había llevado a una actitud semejante a la de Fourier como empresario comercial.

Owen se rebelaba contra el sistema capitalista de producción, en especial contra el maquinismo y el sistema de salarios, a los que consideraba responsables directos de la miseria y de los vicios personales y sociales de los obreros. Ya su suegro, anterior propietario de New Lanark, se había ocupado de los *obrero-niños* de la fábrica desde la perspectiva de un paternalismo cristiano.

Pero él quería soluciones más radicales: una cierta co-gestión de los obreros, viviendas higiénicas, economatos, *guarderías infantiles*, *escuelas* y hasta un sistema de promoción basado en la buena conducta de los trabajadores. Owen escogió además, como hemos visto, cuidadosamente a sus colaboradores para los puestos clave; entre ellos el director de la *escuela maternal*.

El éxito fué inmediato, tanto desde el punto de vista económico como social, y ello en un momento en que, a causa de las guerras napoleónicas, el capitalismo industrial había entrado en crisis. New Lanark se hizo centro de atención para empresarios y reformadores sociales y Owen recibió felicita-

nes de hombres tan diversos como Bentham, el zar Nicolás de Rusia o el duque de Kent.

Pero no todo fueron facilidades. En 1813 hubo de fundar una nueva empresa allí, pues sus anteriores socio-propietarios estimaban excesivas sus inversiones sociales. En 1815 se decide a presentar al Parlamento británico una ley que prohibía el trabajo de los menores de diez años, el trabajo nocturno, y la jornada de más de diez horas a los menores de dieciocho años. Pero la ley fue tan suavizada que renunció a ella. En 1817 presentó un proyecto de reforma global del sistema industrial en la línea de un cooperativismo socializante.

Esta lucha legislativa, y su campaña en pro de la abolición de la esclavitud (que podía acarrear la ruina de la industria algodonera británica), entre otras, comenzó a inquietar a la burguesía industrial británica que hasta entonces le miraba con simpatía.

Dado el ambiente hostil que ahora le rodeaba, Owen se decidió a realizar un nuevo experimento social, ahora -en 1824- mucho más radical, en la colonia de New Harmony, en el estado norteamericano de Indiana. Su nombre hizo que acudiera una población heterogénea y equívoca. Él era consciente de esta desventaja inicial, pero confiaba demasiado en los procedimientos educativos y su efecto regenerador para arredrarse. Había conseguido, además, la activa colaboración de W. Maclure, sabio filántropo, admirador de Pestalozzi y de otras personas valiosas, como Th. Say, Rapp y Lessuer. Pero esta colaboración implicaba diversidad de tendencias, surgieron fricciones, el experimento se diversificó en exceso y, en 1827, dió por terminada la experiencia, reconoció su fracaso y su ruina económica.

Nos cuenta Dommanget que al final de su vida, un ministro protestante le preguntó si no se arrepentía de haber tenido una existencia llena de esfuerzos y proyectos que no siempre triunfaban, a lo que él contestó: «No, señor, mi vida no ha sido inútil; he proclamado verdades importantes y, si el mundo no ha querido acogerlas, es que no las ha comprendido. ¿Puedo censurarle por ello? Yo me he adelantado a mi tiempo».²²

6. A MODO DE EPÍLOGO

Los proyectos de transformación social diseñados por Saint-Simon y Owen, al menos, se construyen sobre una experiencia personal y sobre la nueva ciencia social. Se da la paradoja de que, después del marxismo y cuando este modelo parece haberse agotado notablemente, los proyectos de los socialistas utópicos parecen menos «utópicos», con lo que, tal vez, los precursores del marxismo pueden ser sus continuadores.

Ello es especialmente válido por lo que respecta al campo estrictamente educativo. Las ideas pedagógicas de los socialistas utópicos constituyen, como hemos expuesto, el núcleo mismo de su proyecto de regeneración social. De ahí la radical novedad y el carácter revolucionario de sus planteamientos, tanto por lo que respecta a la forma como por lo que respecta al contenido del proceso educativo.

La Escuela Nueva recogerá gran parte de estas iniciativas, tanto más cuanto que la corriente denominada «pedagogía socialista», una de sus más activas promotoras, enlaza directamente con los socialistas utópicos. En buena medida aquellas propuestas son ya realidad; otras, en cambio, se hallan en el centro de la polémica educativa contemporánea, y el tema que da título a este trabajo es una de ellas.

NOTAS FINALES

¹NEÜSUS, A., *Utopía*, Barcelona, Barral, 1971, p. 14.

²VICO MONTEOLIVA, M., «Utopía, Educación e Ilustración en España», *Revista de Educación*, n.º. extr., 1988, p. 481.

³VICO MONTEOLIVA, Mercedes y RUBIO CARRACEDO, J., *La utopía como modo de pensar la realidad*, Málaga, SPICUM, 1985, p.p. 9 y 10.

⁴Cfr.: SAINT SIMON, FOURIER, OWEN, CABET, *Escritos sobre educación*, estudio introductorio y versión castellana de Vico Monteoliva, M. y Rubio Carracedo, J., Málaga, SPICUM, 1985; SEVILLA MERINO, D., *Utopía y educación en Charles Fourier*, Valencia, Promolibro, 1986.

⁵*Quelques idées soumises par H. de Saint Simon à l'Assemblée générale de la Société d'Instruction Primaire*, Folleto de 14 p.p. en 8.º., Cellot, rue des Grands-Augustins, n.º. 9, agosto de 1816, (Biblioteca Nacional de París, Rz 3656)

⁶DOMMANGET, M., *Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lenin*, Madrid, Fragua, 1972, p.p. 160-183.

⁷SAINT SIMON, H., *De l'organisation sociale (fragments d' un ouvrage inédit)*, según la edición Georg Olms Verlag, Hildesheim, 1973, *Oeuvres Choiesies*, vol. III, nota del segundo fragmento, p. 286.

⁸*Id.*

⁹*Ibid.*, «Primer fragmento: Comparación entre el desarrollo de la inteligencia individual y el de la inteligencia general», p.p. 279-280.

¹⁰*Id.*

¹¹CONSIDERANT, V., *Destinée sociale*, París, Librairie sociétaire, 1844 (solamente se publicó el tomo III).

¹²DOMMANGET, M., *Victor Considérant. Sa vie, son oeuvre*, París, ed. Soc. Int., 1929; —, *Pages de pédagogie socialiste. Les idées pédagogiques de Victor Considérant*, Saumur, Lib. Ecole émancipée, s.f.; (lo esencial lo recoge en su libro *Los grandes socialistas y la educación*, op. cit. p.p. 232-259; sin duda por este motivo excluye a Fourier de este estudio, lo que no nos parece justo).

¹³DOMMANGET, M., ... 1972, *op. cit.* p. 236.

¹⁴FOURIER, Ch., *Théorie des quatre mouvements et des destinées générales: Prospectus et annonce de la découverte*, París, Bureaux de la Phalange, 1841, 10a. ed.. (Apareció como un volumen anónimo de 432 páginas, pretendidamente editado en Leipzig, dado que Fourier se sabía vagamente vigilado por la policía, que le creía un chiflado. La versión inglesa apareció en Nueva York en 1857, con el acertado título de *The Social Destiny of man: Or, Theory of the Four Movements*

¹⁵SEVILLA MERINO, D., ... *op. cit.* p.p.129-131.

¹⁶FOURIER, CH., *Théorie de l'Unité universelle*, (2a. ed. 1841), en *Oeuvres complètes*, París, Anthropos, 1966-1968, 12 vols, t. III, p. 20; SEVILLA MERINO, D., ...*op. cit.* p.p. 131-132.

¹⁷DOMMANGET, M., ... 1972, *op. cit.*, p. 245.

¹⁸*Ibid.*, p.p. 246-247.

¹⁹MONTESINO, P., *Manual para los maestros de escuelas de párvulos, escrito en virtud de acuerdo de la sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo, por ...*, 2a. edic., Imprenta del Colegio de Sordo-mudos y ciegos, 1850, Parte primera, «Origen y carácter especial de las escuelas de párvulos», p. 1.

²⁰*Ibid.* ,p.p. 2 y 3.

²¹*Ibid.*, p.p. 3 y 4,

²²DOMMANGET, M., ... 1972, *op. cit.* p.p. 186-187.