

Julio Camarena - Maxime Chevalier

Catálogo tipológico del cuento folclórico español.
Cuentos maravillosos. Madrid, Gredos, 1995. 794 págs.

Con esta publicación nos dan a conocer sus autores la primera entrega de un proyecto ambicioso: el catálogo de los tipos de cuentos folclóricos en las grandes áreas lingüísticas y culturales castellana, catalana, gallega y vascuence. El motivo que ha movido a J. Camarena y M. Chevalier a emprender este trabajo es el hecho de que las numerosas colecciones de cuentos publicadas hasta el momento suelen clasificar su contenido, en su mayoría, de manera personal, con lo que no facilitan el trabajo comparativo de los investigadores. Es, por tanto, esta obra un instrumento necesario tanto para el investigador de la tradición oral española como para el trabajo ordenado de futuros colectores. Hasta esta publicación el estudioso de la narración tradicional disponía, aunque no los utilizara, del catálogo internacional de Aarne-Thompson, el de Boggs y el de Pujol. Pero en el catálogo de Aarne-Thomson se echan de menos muchos tipos que se presentan en el ámbito español. En cuanto al índice de Boggs, dedicado exclusivamente a los tipos españoles, ha tenido éste escasisima difusión entre los investigadores de nuestro ámbito cultural por ser una publicación editada en Finlandia. Sin embargo, es de gran valor pues Boggs venía a aportar a la comunidad internacional más de doscientos tipos nuevos no incluidos en el catálogo de Aarne-Thompson. Otro índice más moderno, inédito, el de Josep M^a Pujol, referido solo al ámbito catalán, recoge 117 cuentos maravillosos diferentes y reformula algunos tipos. Con todos estos antecedentes, y tomando como base las numerosas colecciones de cuentos publicadas en España, sobre todo en las últimas décadas, y sus aportaciones personales en este campo, Camarena y Chevalier elaboran un catálogo completo de los tipos de cuentos presentes en nuestra tradición y en esta ocasión nos entregan este primer volumen dedicado al cuento maravilloso. Aunque consideran necesario resituar algunos tipos del catálogo de Aarne-Thompson que no concuerdan con el esquema morfológico del cuento maravilloso establecido por V. Propp, siguen su clasificación sin introducir ningún cambio, con la única excepción de dos casos que justifican.

Un total de 166 tipos de cuentos maravillosos españoles es el resultado de esta catalogación. De ellos, 24 son nuevos tipos de los que, tras la reproducción de una versión modelo, se dan en distintos apartados las características del tipo teniendo en cuenta las versiones españolas conocidas. Todos los tipos van seguidos, además de la versión modelo correspondiente, de una relación de las versiones orales publicadas -en ocasiones inéditas-, de la correspondiente correlación con los índices hispanoamericanos de Hansen y Robe, y de colecciones judeoespañolas y portuguesas en que se encuentran presentes, y, en su caso, en otras tradiciones románicas. Con estos últimos datos pretenden demostrar la existencia del tipo, no abarcar también el ámbito de otras culturas como la judía o la portuguesa. No nos dicen los autores con qué criterio se ha hecho la selección de cada versión modelo, pero suponemos que han elegido las más completas, las más puras o las más bellas.

Esperamos que en breve pueda ver la luz el resto del catálogo, que se presenta como instrumento auxiliar imprescindible en todo trabajo mínimamente científico.

Carmen García Surrallés.

Libros

PRAIRAT, Erick: *Eduquer et Punir (Généalogie du Discours Psychologique)*. Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1994.

El profesor Prairat (que enseña en el I.U.F.M., equivalente francés de nuestras escuelas de magisterio, de la región de Lorena) pretende un doble objeto con este trabajo de inspiración foucaultiana; por un lado seguir la evolución de las prácticas punitivas en las escuelas y colegios de Francia desde el siglo XVI al XIX, y por otro, poner en evidencia la emergencia de un nuevo tipo de discurso sobre el niño: el discurso psicológico.

El estudio comienza en el siglo XVI porque es entonces el momento en el que las escuelas parroquiales experimentan un rápido desarrollo y expansión. Dos clases de motivos conducen a ello: por una parte se trataba de evitar la mendicidad y los desórdenes de una juventud turbulenta; por otra, según los criterios de la Reforma (Lutero, Calvino), el aprender a leer ayuda a liberarse de la catequesis de la Iglesia. En esa misma época se crean las universidades de Reims, Dôle, Douai y Pont à Mousson, y nace la Compañía de Jesús. Por tanto, este libro se presenta no sólo como una historia de las prácticas punitivas, sino como una genealogía del discurso pedagógico.

El trabajo se divide en cinco partes, y finaliza con un capítulo de conclusión. La parte primera se denomina "Práctica e Instrumentos Punitivos". Esta parte se subdivide en trece apartados que versan sobre los dos protagonistas de la punición: descripción del instrumento de castigar y de las figuras del cuerpo castigado. En el primer apartado se realiza una reflexión en torno al uso de la fusta desde el siglo XVI. Es un tipo de penitencia corporal exterior muy extendida en el Antiguo Régimen. Este castigo no reparaba en distinciones sociales; del rey al último súbdito, todos podían caer bajo su jurisdicción. A continuación, en el segundo apartado aparece la *ferula acerba*, no utilizada por los jesuitas pero sí por los oratorianos. Era aplicada con fuerza en las palmas de las manos. A principios del siglo XIX, la férula se reduce en dimensiones y se restringe su uso a casos extremos, como así lo aconsejaba La Salle. A pesar de las sucesivas prohibiciones de los castigos

corporales a lo largo del siglo, la férula continuó durante todo el siglo XIX. En el tercer apartado se encuentra un estudio sobre las *varas*. Las varas y las fustas eran a la escuela lo que los mosquetones en el campo de batalla. Los pedagogos de los siglos XVI y XVII recomendaban que aquéllas fueran de madera flexible, para imprimir mayor dolor. El castigo es así contemplado como una cura, una medicina para males como la desobediencia, la injuria, etc. Del XVIII al XIX se utilizó la vara como castigo más fuerte que los anteriores y se aplicaba sobre la espalda y los hombros.

En el cuarto apartado, se trata del castigo del copiado, como idea de repetición y persistencia. Al revés que los castigos anteriores, en éste no se experimenta violencia en su aplicación; se trata de una economía calculada: copiar no es doloroso sino penoso. En el siglo XIX es cuando se populariza el uso de este castigo, merced a la prohibición de las penas corporales.

El apartado quinto comenta el paso del castigo *contra la pared* a la expulsión. Supone un tipo de castigo de aislamiento social que se podía incrementar mediante la ridiculización extrema consistente en disfrazar al alumno. Lo más grave era la expulsión del colegio, medida que debía administrarse con prudencia y siempre con el “visto bueno” del director. Los motivos de la expulsión han ido cambiando con el tiempo, pero siguen siendo inaceptables la insubordinación, la desobediencia y las malas costumbres.

El sexto apartado trata de las penitencias, cuyo objetivo era generar vergüenza en el cuerpo castigado. La forma más popular fue y ha sido la de disfrazar de burro al alumno. La penitencia siempre ha estado orientada a la humillación.

El apartado séptimo versa sobre la “soledad secuestrada y apartada”: la celda. Bajo el principio del panóptico, es un lugar estrecho e iluminado donde debe cumplirse la condena. Se evita la oscuridad para que el individuo no pueda dedicarse a prácticas onanistas. El método es anterior al siglo XIX, pero es en este periodo cuando más se utiliza.

En el capítulo octavo, se analiza el uso de la mano y de la regla. En el Antiguo Régimen se prohibía el uso de la bofetada, prefiriéndose el distanciamiento corporal de los instrumentos disciplinarios, alejando así el roce de la carne.

A partir del apartado noveno se estudia el cuerpo como objeto y soporte del castigo. Así, en el siguiente apartado, nos encontramos con el tema de la “punición expiación o el cuerpo castigado”, que implica una expiación de la falta mediante el dolor físico. En el siglo XVIII, Rousseau y los enciclopedistas cuestionaron esta concepción dolorista de la pena.

El apartado undécimo analiza la “punición-señal o el cuerpo marcado”. Ésta es descrita como aplicación de un tipo de pena que debe coincidir, en su naturaleza, con el contenido de la falta. En el siguiente capítulo, sobre la

“punción-ejercicio o el cuerpo amaestrado”, se representa a éste como una pura máquina. El castigador, por su parte, se revela, no como un juez o un padre, sino como un demiurgo que modela físicamente al culpable.

Finalmente, en la “punción-destierro o el cuerpo excuído” se establece una ruptura en el circuito de la comunicación adoptando la perspectiva del cuerpo social. En términos durkheimianos, la sanción satisface la “conciencia colectiva” ofendida.

En la segunda parte se tratan los motivos por los que se castiga a los alumnos, iniciándose el primer apartado bajo el epígrafe de “Los motivos culpables”. En el siglo XVIII, se elaboran en los colegios los reglamentos que fijan listas de motivos culpables (mentira, pelea, robo, inmodestia o impureza, pereza) El alumno modelo, por tanto, es obediente, trabajador y alejado del sexo. Se comienza a dejar de castigar corporalmente a los alumnos y e tiende a buscar la humillación: orejas de burro, banco de los torpes. Lentamente la ignorancia se convertirá en un pecado que causa vergüenza.

En el apartado titulado “anatomía del cuerpo castigado”, se analizan las parte del cuerpo del alumno que, eventualmente, son el blanco preferido para los golpes. El capítulo siguiente (“Los ceremoniales punitivos”), hace hincapié en el lugar y momento en el que se aplican las sanciones. El ceremonial incrementa la crueldad de la pena, es un juego de poder que garantiza un suplemento de eficacia simbólica; supone un tiempo meticulosamente ordenado y ritualizado, adoptado como una manera de reducir todo imprevisto.

En el apartado titulado “Las maneras de redimirse”, se sostiene que los dispositivos punitivos funcionan casi siempre combinados con el derecho de gracia: concesión de privilegios concebidos como estímulos positivos; recurso a la confesión para revelar la ausencia de malas intenciones. El capítulo que cierra esta segunda parte (“Lo arbitrario y lo legítimo”) se cierra sobre los motivos presentados para justificar el castigo. Se entendía que el profesor debía enunciar el motivo culpable antes de castigar; no debía sancionar indiscriminadamente, porque se pondría en entredicho su autoridad frente al alumno. En esas “microprácticas disciplinarias” que son los castigos, el cuerpo no es sólo aquello sobre lo que se enuncian las reglas (cuerpo pasivo), sino también aquello que sirve para anunciar el orden (cuerpo activo). Si la pena funciona de forma intermitente, el juicio opera permanentemente.

El poder de decisión sobre el castigo ha pertenecido casi siempre al profesor, pero a principios del XIX se crea el “jurado infantil”, en la misma época en que se extiende el método de “enseñanza mutua”. Los monitores encargados del repaso y el mando, también tenían la tarea de sancionar faltas ligeras como la distracción o la charla; los que tenían faltas graves eran juzgados y castigados por este tribunal, cuyos juicios se desarrollaban como en un tribunal civil, pero sin abogado defensor.

Entre el siglo XVII y el XVIII, se populariza, por iniciativa de los jesuitas, la figura del corrector. el profesor y el corrector perseguían el mismo fin según dos modalidades diferentes, pero complementarias. Precisamente porque la pena era considerada y concebida como una técnica del cuerpo y porque la educación era presentada como una formación del espíritu.

Entre las “formas legítimas de sanción”, está la “punición analógica”, de la que es muy partidario La Salle, una forma próxima a la ley del talión. Rousseau es partidario de que sea la propia Naturaleza la encargada de sancionar. Pero Rousseau se caracteriza por un optimismo antropológico y un pesimismo histórico, mientras que Kant admite una inocencia original y piensa la historia de una manera optimista. Para el filósofo ginebrino, el fin de la educación es el de librar al hombre, primeramente de su animalidad, y en segundo lugar, promover en él el reino de la moralidad. Comenzando con Rousseau, se llega a fines el siglo XIX con el sentimiento casi unánime de que esta práctica de azotar era ya inaplicable y contraria a los fines morales de la educación.

Par los pedagogos del siglo XIX, la punición debía ser prevista y decretada. El castigo por reciprocidad es doloroso y debe grabarse en la conciencia del sujeto como un medio de hacer ver al culpable su falta. Será Piaget (1932) quien muestre que este castigo se debe aplicar a partir de los 7 u 8 años, sucediendo cronológicamente al castigo-expiación.

Desde finales del siglo XVI, el modelo ideal es el del maestro que castiga con calma y severidad. La relación con el alumno queda libre de toda afectividad a todo lo largo del siglo XVII. En el siglo XIX, el maestro será concebido bajo el signo de un estatuto específico dotado de una autoridad fundada en un derecho contractual; esto hará cambiar las prerrogativas del maestro en materia disciplinaria.

La cuarta parte se denomina “El Arte de Castigar Menos”. Analiza el tránsito de una pedagogía del esfuerzo a una pedagogía de la emulación. En los tratados de civildad de los siglos XVI y XVII, se exige en todo momento la contención del cuerpo, pero es en el siglo XVIII cuando se comienza a tratar de la importancia del movimiento del alumno, aunque todavía de un modo limitado y con escasas aplicaciones reales en las escuelas. Propiamente es el siglo XIX cuando nace la gimnasia, encargada de modelar un cuerpo flexible, adaptable y disciplinado mediante el fomento de ejercicios normalizados y controlados.

Para evitar la lentitud en la emisión de órdenes que exigían una pronta ejecución, se empieza a recomendar al maestro, desde el siglo XVIII, que haga uso de señales emitidas sobre el fondo de un silencio continuo. En el siglo XIX, la escuela mutua produjo una implacable semiología disciplinaria que exigía del alumno una atención perpetua y silenciosa para seguir el ritmo de la clase. El silencio aparece como una categoría disciplinaria; se convierte en medio de control y gestión, y marca una ruptura entre el exterior

ruidoso y la calma del estudio, cierra el individuo a toda sollicitación exterior, lo encierra en su propio ser.

El siguiente apartado ("El artificio y la naturalidad") analiza el paso de una pedagogía de la emulación (Erasmo, jesuitas) a una pedagogía de la espontaneidad (Rosseau). La emulación venía a suplir la falta intrínseca de la seducción del saber, y daba al estudio un mayor dinamismo. Desde el siglo XVII, las técnicas jesuíticas serán adoptadas por otros centros de forma masiva hasta el punto de que la distribución de premios a fin de curso se convierte en una práctica generalizada en las escuelas. El más firme oponente a la idea de emulación es Rousseau, quien pretende evitar el estímulo de la competencia y la rivalidad, incompatible con una forma de entender el deseo de aprender como necesidad natural. La pedagogía del siglo XIX, aunque de modo más atenuado, seguirá haciendo uso de la emulación.

La quinta y última parte versa sobre "El Arte de Castigar Mejor". Desde el siglo XVI se entiende que el maestro ha de colocarse en el lugar preciso para ejercer una adecuada vigilancia: ver sin ser visto. El profesor tiene el privilegio del movimiento. El estrado sitúa al profesor por encima del nivel de los alumnos, que son controlados por su mirada. En los colegios de los jesuitas el prefecto de dormitorio está entre los alumnos, y su vigilancia es, por ello, permanente y completa.

En el siglo XVII, los alumnos van a ser divididos por aulas y éstas a su vez distribuidas en blancas de buenos y malos. En este periodo se trata ante todo de disciplinar el cuerpo masivo y polimorfo del alumnado: dividir para vigilar; ordenar en fila para enseñar. La práctica disciplinaria pulveriza la masa en microunidades más fácilmente supervisables y manipulables, dispersando a los compañeros afines. Pero no basta con dividir la clase; hay otros agentes que comparten con el profesor esta tarea: los centinelas o inspectores, verdaderos espías al servicio del profesor. El sistema de oficiales extendido por los jesuitas, hizo posible la aparición de un conjunto de micromiradas. El discurso sobre el niño puede hacerse entonces más preciso, distinguiendo al empecinado, al tonto, el mimado, el revoltoso, el frívolo y el blando. Estos nuevos esquemas escolares empezarán a poblar las aulas a partir de la segunda mitad del siglo XVII. Se empieza a fraguar la psicología del niño, fruto de la observación meticulosa. Posteriormente, este saber forjado servirá para descalificar la punición corporal.

Tras este último apartado, en un capítulo de conclusión, Prairat resume la estructura del libro sugiriendo algunas hipótesis con objeto de orientar estudios posteriores en la misma línea. El trabajo de este formador de maestros, inspirado en el método genealógico de Foucault, usa la historia para esclarecer con originalidad una acuciante cuestión de actualidad. Con este enfoque genealógico acerca de las prácticas punitivas recuerda que el acto de castigar va inicialmente ligado al acto mismo de educar. Después de cuatro siglos notamos que el castigo está en el aula, a pesar de las distan-

cias; ¿cuáles son los límites que legitiman hoy el castigo?; ¿no siguen los estudiantes sometidos al rigor del horario?; ¿no es verdad que los profesores procuran conocer a sus alumnos para facilitar en parte una mejor manipulación de los mismos?; ¿no forman parte las calificaciones de un sistema de premios y castigos?; ¿llega a promocionar un alumno que es declarado en rebeldía?; ¿qué papel desempeña hoy la expulsión?; ¿hasta qué punto la ausencia del profesor no es tomada como un alivio y su presencia como el inevitable castigo diario?.

No obstante, la lectura de este libro no acaba de resultar fluida; se trata de un trabajo de corte excesivamente académico, recargado en exceso de citas textuales, lo que hace perder dinamismo y agilidad al relato. Exceptuando esta salvedad, es un trabajo muy sugerente para los profesores de enseñanza preuniversitaria que se interrogan por la legitimidad del castigo, situados a caballo entre un supuesto “método tradicional” que habría que desterrar y un “método constructivista” que se les propone adoptar con el tránsito a los nuevos ciclos de reforma.

Oliva Pinillos Martín