



TESIS DOCTORAL

**DESARROLLO DEL SISTEMA EDUCATIVO
EN LA REPÚBLICA DE CHINA (1912-1949):
DE LA TRADICIÓN A LA MODERNIDAD**

AUTORA:

ALEXANDRA MAGDALENA MIRONESKO

DIRECTOR:

DR. JOSÉ JAVIER MARTÍN RÍOS



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

**Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura:
Programa de Doctorado en Lenguas, Textos y Contextos**



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura

Programa de Doctorado en Lenguas, Textos y Contextos

Tesis Doctoral

**Desarrollo del sistema educativo en la República de China (1912-1949):
de la tradición a la modernidad**

Autora: Alexandra Magdalena Mironesko

Director: Dr. José Javier Martín Ríos

Granada

2019

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Alexandra Magdalena Mironesko
ISBN: 978-84-1306-485-7
URI: <http://hdl.handle.net/10481/62262>

Agradecimientos

Son muchas y muy importantes para mí las personas que me han acompañado, orientado y apoyado en este viaje tan largo que ha sido la elaboración de la tesis doctoral. Desde la concepción de la idea y los consejos y ayudas al principio de camino hasta el momento final de corregir la última coma, nunca podré estar lo suficientemente agradecida por todo el apoyo aportado.

En primer lugar, querría agradecer al Dr. José Javier Martín Ríos, por su infinita paciencia para solucionar mis dudas y guiarme en este trabajo, por ofrecerme tan valiosas ideas y saber encauzar mi investigación, así como haberme ayudado en la elección de este tema al que espero poder dedicarle muchos más años de mi tiempo y estudio.

Asimismo doy las gracias a los compañeros del Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura, del que formo parte como profesora sustituta interina desde el 2017, por haber compartido sus consejos tanto para la tesis como para la labor docente, ayudándome así a convertirme poco a poco en la profesional que espero llegar a ser en la enseñanza.

Mis más cariñosas palabras de agradecimiento a mis padres, también concedores del ámbito académico universitario, por la incontable ayuda e infinita entereza, sus sugerencias y ánimos que me daban para la redacción de la tesis, siempre con su eterno e incondicional apoyo.

Al mismo tiempo quisiera agradecer también a aquellas amistades personales (las que están y las que ya no están a mi lado) por haberme acompañado en este angosto camino, aguantando esos meses tan complicados y tensos y que, sin embargo, supieron perdonar para pasar a apoyarme y comprender, dándome ese soporte emocional tan necesario en estos momentos, ese soplo de aire fresco que me ha permitido mantenerme serena y en equilibrio para continuar este viaje.

No puedo pasar por alto a los profesores y compañeros de la Universidad de Sichuan en Chengdu, que convirtieron mi estancia en esta institución académica china en una fructífera etapa de auténtico provecho para la elaboración de mi tesis doctoral y un imborrable y muy feliz período de mi vida.

Por último, quisiera agradecer a todos mis alumnos (los que tuve, los que tengo, los que tendré), pues esta tesis dedicada a la educación no olvida la importancia de la

presencia de los estudiantes, el contrapeso en esta balanza que es la educación. Ellos me han enseñado a ser más madura y me han dado un motivo para transmitir una pasión y cariño especial, un deseo de conseguir que las futuras generaciones sean mejores que las que ya somos, el ideal de dejar un legado que transferir y una esperanza que lograr por medio de la educación. Ellos me han acercado a las figuras que admiro (algunas de ellas mencionadas en esta tesis) y me han hecho comprender la belleza de la enseñanza, y con ello he logrado conectar de una manera mucho más personal con este trabajo, así como comprender mejor la importancia de esta sinergia que hay entre el maestro y el alumno. Todo cuanto he enseñado yo palidece en comparación a lo que me han enseñado ellos.

Así, esta tesis centrada en la educación está dedicada a todos ellos, pues no dejamos de aprender unos de otros.

Índice

Resumen	11
Abstract	15
1. Preliminares: fundamentación teórica y planteamientos prácticos de la investigación	19
1. 1 Justificación de la elección del tema.....	20
1. 2 Carácter innovador de la tesis	24
1. 3 Estado de la cuestión	27
1. 4 Objetivos generales y específicos	33
1. 5 Aspectos metodológicos y estructurales	35
2. La educación tradicional china: un bosquejo histórico	45
2. 1 El pensamiento de Confucio como piedra angular del modelo educativo chino	47
2. 2 Los exámenes imperiales: el objetivo principal de la educación tradicional	53
2. 2. 1 Educación infantil enfocada a los exámenes	56
2. 2. 2 Estructura del sistema de exámenes	59
2. 2. 3 El procedimiento de los exámenes	63
2. 2. 4 Los exámenes y Confucio: alejándose de las enseñanzas del Maestro.....	69
2. 2. 5 El final del sistema de exámenes.....	71
2. 3 La otra educación.....	73
2. 3.1 Las escuelas comunitarias y de clanes	73
2. 3. 2 La educación técnica: matemáticas y ciencias exactas	77
2. 3. 3 La educación legal.....	86
2. 3. 4 Educación militar	92
2. 3. 5 Educación musical.....	96
2. 3. 6 La educación de la mujer	98
2. 4 China y el mundo exterior: comerciantes y misioneros.....	105
2. 5 Conclusiones.....	111

3. El inicio de la nueva China	115
3. 1 Contexto histórico: la China tradicional enfrentada al mundo moderno ...	115
3. 1. 1 China y su relación con las potencias extranjeras	120
3. 1. 2 Los conflictos bélicos de China del siglo XIX.....	121
3. 2 El Movimiento de Autofortalecimiento chino (1861-1895).....	132
3. 3 Los primeros reformistas modernos	140
3. 3. 1 Zhang Zhidong	141
3. 3. 2 Kang Youwei.....	147
3. 3. 3 Liang Qichao	152
3. 4 El comienzo de la China moderna	156
3. 4. 1 Reforma de los Cien Días.....	157
3. 4. 2 La Nueva Política de la dinastía Qing	162
3. 4. 3 Nueva educación femenina	172
3. 5 La Universidad de Pekín.....	185
3. 5. 1 Tongwenguan y la Zongli Yamen	186
3. 5. 2 El Bureau Oficial de Publicaciones.....	194
3. 5. 3 Los comienzos de la Universidad Imperial de Pekín	199
3. 5. 4 Zhang Zhidong y la Universidad de Pekín.....	200
3. 5. 5 Nuevos proyectos de plan de estudio (1896-1911)	203
3. 5. 6 Regulaciones de la Universidad Imperial de Pekín.....	205
3. 6 Conclusiones.....	210
4. La República de China 1912-1949: por el camino de las reformas educativas	213
4. 1 Sun Yat-Sen, el Padre de la República de China.....	214
4. 2 La República de China: un periodo turbulento.....	226
4. 3 El desarrollo del nuevo sistema educativo republicano.....	228
4. 4 Cai Yuanpei: los inicios del gran educador	243
4. 4. 1. Discípulo de la tradición clásica.....	244
4. 4. 2 De la tradición al cambio: los primeros pasos.....	247
4. 4. 3 Cai Yuanpei antes de la República.....	251
4. 4. 4 Cai Yuanpei y la filosofía occidental	264
4. 4. 5 La influencia de la pedagogía occidental en Cai Yuanpei	270

4. 5 Conclusiones.....	279
5. Cai Yuanpei: una figura decisiva en las reformas educativas de la República	283
5. 1 Ministro de Educación de China: ideario, propuestas y reformas	283
5. 1. 1 Los cinco tipos de educación	284
5. 1. 2 Reformas llevadas a cabo en el Ministerio de Educación.....	288
5. 2 Cai Yuanpei - Rector de la Universidad de Pekín (1916-1926).....	295
5. 2. 1 Cai Yuanpei y la Reforma de la Lengua	313
5. 2. 2 Ciencia, religión y estética en el pensamiento de Cai Yuanpei ...	320
5. 2. 3 Cai Yuanpei ante el Movimiento del 4 de Mayo (1919).....	326
5. 2. 4 La educación femenina y el acceso de las mujeres a la Universidad de Pekín.....	333
5. 2. 5 La Universidad de Pekín (1927-1937): el legado de Cai Yuanpei.....	348
5. 3 Cai Yuanpei y su labor en los años 1927-1940	352
5. 3. 1 El Colegio Nacional de Música de Shanghái (Conservatorio Nacional de Música) y la Academia Nacional de Arte	358
5. 3. 2 Cai Yuanpei y la Academia Sínica.....	366
5. 4 Conclusiones.....	372
6. Los últimos años de la República de China (1937-1949)	377
6. 1 El modelo educativo en los últimos años de la República de China	380
6. 2 El legado de la educación republicana: logros y deficiencias	386
6. 3 Las universidades en los años de guerra.....	392
6. 4 Reforma de la lengua escrita.....	398
6. 5 De la República de China a la República Popular	403
6. 6 Conclusiones.....	406
7. Consideraciones finales	409
Referencias bibliográficas	415
Anexos	451
Índice de tablas y figuras	499
Índice de anexos	501

Resumen

A pesar de la existencia de amplia información sobre China como país (desde su larga historia hasta su actividad política en las últimas décadas, su cultura o su economía), se desestima el procedimiento mediante el cual llegó hasta la actualidad. No se puede hablar del crecimiento chino sin mencionar su camino de modernización, y este es resultado directo de un largo proceso de educación, enseñanza y reforma que se inició a finales del siglo XIX y tuvo su auge en el periodo de la República de China.

La presente tesis, *Desarrollo del sistema educativo en la República de China (1912-1949): de la tradición a la modernidad*, engloba un estudio y análisis del desarrollo y evolución del sistema educativo chino, en especial aquel comprendido entre los últimos años de la dinastía Qing e inicios de la República de China (1912) hasta los finales de la misma (1949). Anclado en un sistema tradicional clásico tanto política como social y educativamente, surge la necesidad de modernización como respuesta a las derrotas producidas contra las potencias extranjeras, haciendo obvia la incapacidad de China para enfrentarse al nuevo orden mundial. Es así como, con motivo de modernizar China y así poder sobrevivir ante las otras potencias (tanto de manera económica como militar y política), se fomenta, entre otros, el desarrollo de la educación a favor de una enseñanza más acorde a su tiempo y siguiendo el modelo occidental.

Una de las principales motivaciones de la tesis es el interés propio por la cultura china y el estado de la cuestión de la educación, elemento motor en la modernización y desarrollo social, y, por otro lado, la escasez de trabajos centrados en este tema.

El objetivo principal de la investigación es el análisis del proceso de transformación de la educación, partiendo de que China era una sociedad tradicional cuya enseñanza tenía el confucianismo como piedra angular, lo que supuso un proceso lento y lleno de contradicciones y obstáculos. Y, como foco esencial de la tesis, se aspira a realizar un extenso estudio del desarrollo y evolución de la educación en el periodo de la República de China, educación que sentaría las bases para la enseñanza moderna y contemporánea. De este modo, en la presente tesis se estudiarán tanto los primeros procesos de modernización de la educación hasta los pasos llevados en la enseñanza durante la República, principalmente en lo que a la instrucción superior (universitaria) se

refiere. Para ello, se analizará también el papel de importantes reformistas, en especial el de Cai Yuanpei.

Para el trabajo, se realizó un análisis descriptivo sincrónico y diacrónico, centrándonos en la educación en China en el margen temporal principal que comprende entre 1912 y 1949.

Es aquí donde se demuestra el carácter innovador de la tesis que reside en diversos puntos. Primero, porque apenas hay estudios que reúnan todos los datos referentes al tema de análisis, a saber, las publicaciones existentes, aunque se centraran en la educación china, o bien no muestran unos antecedentes o bien la investigación se detiene antes de entrar en el período que nos ocupa. Además, entre las investigaciones sobre la historia de China y educación y reforma, no hay apenas trabajos científicos que engloben correctamente ambos enfoques, habiendo publicaciones dedicadas a la exposición de los eventos históricos, a veces ignorando o con más frecuencia no prestando suficiente atención a las reformas de enseñanza pertinentes, o bien orientadas exclusivamente a la educación china sin entrar en profundidad en los contextos que envolvían el desarrollo de los procesos formativos, a menudo omitiendo el análisis de las reformas previas y posteriores. Los materiales utilizados presentan una información que se entrelaza entre sí con facilidad, sin embargo, ninguno ha resultado ser una síntesis definitiva que reúna esas facetas que son historia y educación. De este modo, por separado los estudios mencionados pueden proporcionar datos relevantes, mas no dejan de ser sino una pequeña parte de un todo potencial.

Para mayor facilidad a la hora de estructurar este trabajo, la tesis doctoral está dividida en siete capítulos, incluyendo como el primero el marco teórico. Los otros capítulos comprenden:

- El estado de la educación china previa al siglo XIX, basando su enseñanza en la filosofía confuciana y desatendiendo a otros estudios, lo que supuso finalmente una debilitación de China al enfrentarse a las potencias extranjeras;

- El proceso de modernización en la educación en los últimos años del Imperio, en un intento de salvar la nación mediante procesos como las Reformas de los Cien Días, si bien intentos inútiles que se ganaron el descontento de la población hacia la monarquía, dando paso así a un movimiento republicano;

- Las propuestas y reformas educativas en la ya fundada República de China; ahora en una nueva etapa, cuando se buscaba una estabilidad política, la cual por desgracia no se consiguió, dando paso a un complejo periodo de señores de la guerra;

- En esos mismos años, se analiza la labor reformista de Cai Yuanpei quien fue tanto Ministro de Educación de la República de China como rector de la prestigiosa Universidad de Pekín, además de fundador de diversos centros educativos, academias e institutos y defensor de la educación femenina y, en definitiva, una figura crucial en el proceso de la modernización del modelo educativo;

- La investigación finaliza con los últimos años de la República de China y el estado de la educación en ese periodo de guerra, poco antes de la victoria del Partido Comunista Chino en 1949.

Posteriormente, continúa un último apartado de consideraciones finales que analiza y valora lo expuesto en los capítulos previos. Se adjuntan anexos con información visual o textual, así como listas de tablas y figuras incluidas en el corpus de la tesis.

Para la investigación se han utilizado diversas fuentes bibliográficas en distintos idiomas, destacando el español, inglés, ruso y chino, con ciertos materiales en francés y alemán. En todos los aspectos formales, se ha seguido las normas de *American Psychological Association* (APA).

Abstract

Despite the existence of extensive information about China as a country (from its long history to its political activity in recent decades, its culture and its economy), the procedure through which the country reached the present day has been largely disregarded. However, it is not possible to talk about Chinese growth without discussing the nation's road to modernization, the direct result of a long process of education, instruction and reform that began in the late nineteenth century and reached its peak during the period of the Republic of China.

The doctoral thesis *The Development of the Education System in the Republic of China (1912-1949): From Tradition to Modernity* comprises a study and analysis of the development and evolution of the Chinese education system, particularly focusing on the period between the last years of the Qing dynasty and beginning of the Republic of China in 1912 and the end of the Republic in 1949. Anchored in a classical, traditional system – politically, socially and educationally – the country recognized the need to modernize in response to defeats suffered at the hands of foreign powers, which highlighted China's shortcomings in the face of a new world order. In an attempt to modernize and survive the pressure from the other powers economically, militarily and politically, an initiative emerged to promote, among other things, developments in education, incorporating instruction that was more in line with the times, and following the Western model.

The main motivations behind this thesis include both a personal interest in Chinese culture and the status of education, a driving force in social development and modernization, and the lack of works that focus on this topic. The primary objective of the study is to analyse the transformation process in education, beginning when China was a traditional society in which the cornerstone of education was Confucianism, a slow process full of contradictions and obstacles. The core focal point of the thesis is an extensive study of the evolution of education during the period of the Republic of China, at which time the bases for modern, contemporary education were laid. To that end, the study stretches from the early processes of modernizing education to the steps taken in the field during the Republic, primarily in higher education. Here, the role of important reformists, particularly Cai Yuanpei, is also analysed.

The study draws on a synchronic-diachronic descriptive analysis that focuses on education in China largely between 1912 and 1949. The pioneering nature of the thesis can be found in a number of points. Firstly, very few studies have been done that bring together all the data related to this topic. The existing publications that do focus on Chinese education either do not explain the background or end before reaching the period analysed in the thesis. Moreover, studies of the history of China and education and reform include almost no academic works that successfully incorporate both subjects. Publications that focus on historical events at times ignore or, more often, pay insufficient attention to relevant education reforms, while those that concentrate exclusively on Chinese education disregard the context surrounding the developments in the educational processes, often omitting any analysis of prior or subsequent reforms. Although the materials used contain information that is easy to intertwine, no definitive synthesis has been produced that combines history and education. In other words, while these studies may provide important data individually, they remain but a small part of a potential whole.

This thesis is divided into seven chapters, the first of which establishes the theoretical framework. The following five chapters provide an examination of:

- the state of Chinese education prior to the nineteenth century, when it was based on Confucian philosophy and neglected other areas of study, which resulted in a weakened China when it came face-to-face with foreign powers;

- the modernization process in education during the last years of the empire, part of an attempt to save the nation through initiatives like the Hundred Days of Reform, although these were ultimately useless attempts that raised the level of dissatisfaction amongst the population towards the monarchy, giving rise to a republican movement;

- the educational reforms and proposals in the Republic of China after its foundation, at a point when it was seeking political stability, which it unfortunately did not achieve, leading to a complex period involving warlords;

- the reformist efforts of Cai Yuanpei of this time; both Minister of Education during the Republic and Chancellor of the prestigious Beijing University, he also founded several research centres, academies and institutes and championed women's education. In short, he was a crucial figure in the process of modernizing the educational model;

- the final years of the Republic of China and the state of education during a time of war, shortly before the victory of the Communist Party of China in 1949.

A final section provides some conclusions that analyse and evaluate the material in the previous chapters. Appendices with visual or textual information are included, as are lists of the tables and figures that appear in the body of the thesis.

This study takes advantage of a number of different bibliographical sources in a variety of languages, most notably Spanish, English, Russian and Chinese, with some additional material in French and German. In all formal aspects, the thesis adheres to the presentation guidelines of the American Psychological Association (APA).

1. Preliminares: fundamentación teórica y planteamientos prácticos de la investigación

El máximo conocimiento reside en la investigación de las cosas.

Confucio

Según las sabias palabras de Umberto Eco, gran experto de referencia en el ámbito de las humanidades,

(...) la tesis (...) constituye un trabajo original de investigación con el cual el aspirante ha de demostrar que es un estudioso capaz de hacer avanzar la disciplina a que se dedica (...), hay que conocer lo que han dicho sobre el tema los demás estudiosos y, sobre todo, es preciso “descubrir” algo que los demás no hayan dicho todavía. Cuando se habla de “descubrimiento” (...) no se trata de inventos revolucionarios (...): también puede haber descubrimientos modestos, y se considera “científico” (Eco, 2006, pp. 18-19).

Indagando sobre la educación china, en realidad podríamos hallar no uno ni dos, sino muchos más descubrimientos científicos, y cada uno de ellos podría ocupar, independientemente, el corpus entero de una tesis. Un futuro doctorando podría abrir un libro de la historia de China y elegir al azar un periodo histórico, una dinastía, y dentro de esa etapa, elegir un aspecto, una faceta, un tema, y con esos dos sencillos pasos, podría adentrarse en el complejo camino de investigación, análisis y redacción de una tesis que, seguramente, sea única.

Es imposible, de una manera u otra, no estar expuesto a información sobre China. Desde la más superficial que nos llega desde los medios de comunicación hasta la más extensa y precisa nota erudita sobre un año concreto de una dinastía pasada, China ha tenido el honor de ser una de las pocas naciones que ha perdurado durante siglos y mantenido una identidad única, producto de miles de años de historia. Es por ello que, incluso fuera de China, abundan trabajos de investigación sobre diversos aspectos del país: desde la lengua hasta la política, pasando por su historia, gastronomía y cultura. Asimismo, no dejan de redactarse y realizarse estudios sobre el cuerpo y alma de la nación, y su larga historia es un suelo fértil de donde pueden surgir nuevas pistas y elementos para explorar más a fondo y descubrir nuevas líneas de estudio del universo histórico, cultural, político, social y económico de este inmenso país.

Como en todas las naciones que destacaron por una brillante civilización, inspiración para otras, cabe mencionar su educación. Como profundizaremos más adelante, la educación resulta semilla principal de toda cultura. Desde el desarrollo de una humilde escritura hasta las más avanzadas tecnologías del siglo XXI, el procedimiento de ensayo y error, aprendizaje y aplicación ha hecho que los humanos pasaran de casas de adobe a palacios, de tribus a imperios, de seres salvajes a hombres letrados y cultos. Sin la educación, el hombre no solo no habría abandonado su estado de animal, sino que no existirían los conceptos de moralidad, de bien y mal, de tiempo o espacio. Bien es cierto que los malos usos de ciertos conocimientos suponen un peligro, y más en la actualidad; por eso más aún la educación es y debería ser siempre el principal derecho que hace a todos los seres humanos iguales entre sí. La educación será aquello que nos faculte para paliar enfermedades y mitigar los efectos de otras, nos posibilita cultivar donde antaño era desierto y edificar donde antes era tierra yerma. Nos permite alargar nuestra vida y hacerla más llevadera, decorar el espacio y el tiempo con el arte y la música. De todas las invenciones del ser humano, ni la rueda, ni la cosecha ni la palanca se pueden comparar con el tan sencillo hecho de retener un conocimiento y retransmitirlo. La educación, en su forma más arcaica y en todas sus futuras vertientes, es la cuna de las civilizaciones. Sin educación, no habría nada, o al menos nada registrado para posteriores generaciones.

1. 1 Justificación de la elección del tema

Por ello la elección del tema de esta tesis es la educación china, puesto que como en otras culturas, han sido los avances, descubrimientos y conocimientos de esta nación y la manera de aplicar la enseñanza lo que la ha llevado, en cierto modo, a la situación de la China en el siglo XIX (donde el imperio comenzaría a demostrar su debilidad ante las otras potencias, más desarrolladas y por ende, militarmente preparadas) y, posteriormente, daría como resultado todas las reformas y cambios socio-políticos en los próximos dos siglos.

Sin embargo, realizar una única investigación sobre la educación china en general supondría el trabajo absolutamente inabarcable, pues habría que indagar desde las primeras enseñanzas tribales de antes de la civilización Hongshan (红山後 Hóngshānhòu)

hasta los últimos años de la actual centuria; lo cual supondría la investigación de más de seis mil años de historia. Por eso se tomó la decisión de elaborar un estudio monográfico sobre los modelos educativos en China y el aspecto cronológico se ha tenido que centrar en el estudio de un periodo más corto, y se ha optado, finalmente, en el marco que engloba el periodo de la República de China (1912-1949), etapa que pondría fin a la larga tradición dinástica imperial y sería caldo de cultivo para una un nuevo país. Siendo un lapso de tiempo surgido por los deseos de modernización y manteniendo la esperanza de seguir transformándose, son los años centrales a analizar de la tesis, si bien, a modo de contexto para comprender los cambios realizados, se indagará también en cómo era la educación china de la última dinastía y cómo fueron los primeros intentos de modernización dentro del imperio hasta el último de sus días. La modernidad como tal no comenzó con la caída de los Qing, sino con las Guerras del Opio, y es por ello que ese será el auténtico punto de partida para mostrar las transformaciones educativas, las cuales, a su vez, deberían de modernizar a la nación entera mediante su aplicación.

El tema de la tesis *Desarrollo del sistema educativo en la República de China (1912-1949): de la tradición a la modernidad* revela la convicción de que no se puede comprender los procesos de modernización sin conocer las bases de la tradición china en el ámbito educativo, por eso incluimos un apartado dedicado a las ideas previas en lo que a la instrucción se refiere. De este modo la presente tesis puede ser calificada como estudio monográfico (un motivo concreto en el marco de un período concreto) situado dentro una visión panorámica de la educación en el país asiático a lo largo de su historia, puesto que “solo insertando al autor en un panorama se le comprende y explica” (Eco, 2006, p. 28).

Sorprendentemente, resulta relativamente sencillo encontrar información sobre diversos aspectos de la civilización china, gracias a los estudios realizados en diferentes países de Europa, Asia y América; sin embargo, los trabajos sobre la educación en China son más bien escasos, y especialmente en España, donde los estudios de Asia Oriental no han hecho más que despegar. Esta sería la primera justificación de la elección del tema: la escasez (por no decir inexistencia) de trabajos de investigación sobre la educación China moderna en una sola obra que lo aunase todo o gran parte condiciona el hecho de que el estudio de la enseñanza de este país deba realizarse por los interesados en la

cuestión por lo general de manera confusa, buscando materiales para completar los vacíos desde las más diversas fuentes bibliográficas.

Esta tesis pretende, por lo tanto, ser un considerable acercamiento a la problemática sobre la educación china, pretendiendo ser el primer estudio en acaparar la información referente al período objeto de análisis y a las distintas reformas realizadas en esta etapa.

El segundo argumento está estrechamente relacionado con el propio valor e importancia que le otorgo a la educación y a su papel en la sociedad. Son justas las sabias palabras de Confucio, que afirmaba “Si tu plan es para un año, planta arroz. Si tu plan es para diez años, planta árboles. Si tu plan es para cien años, educa a los niños”. Desde mi propia perspectiva, la educación es la disciplina que utiliza la inteligencia humana, la cual es nuestra más útil herramienta, para el desarrollo de la sociedad hacia un camino correcto. Es mediante la educación con lo que se pueden lograr los avances científicos y tecnológicos para erradicar las enfermedades y hacer más próspera la vida de las personas, evitar las guerras y las hambrunas, las supersticiones y los prejuicios. Como toda herramienta, sin embargo, su mal uso (¡o la censura misma de su uso!) puede conllevar terribles consecuencias contrarias a las metas deseadas, y precisamente por ello considero la educación como un elemento a proteger y saber transmitir sabiamente a las próximas generaciones.

Es aquí donde tiene lugar la tercera justificación, anexa a la segunda; el núcleo de esta tesis es la labor de los reformistas, y en especial, de un personaje clave en la historia de la educación china, el gran intelectual y pedagogo Cai Yuanpei. La sociedad rara vez se mueve por sí sola si no resulta arengada por uno o varios líderes, y en los círculos educativos ocurre algo similar: es la figura de un educador o reformista quien motiva a otros a seguir avanzando hasta que una nueva personalidad, más acorde con los tiempos modernos que tan rápidamente avanzan, toma el relevo y adopta la responsabilidad de continuar con la innovación educativa.

Aunque en la presente tesis se analiza la aportación de diferentes reformistas, Cai Yuanpei podría denominarse uno de los líderes de esta carrera docente, como uno de los pilares de la enseñanza de la primera mitad del siglo XX y sus trascendentales reformas, cuyas ideas resultaron ser puntos de inflexión de gran relevancia para la educación no ya

moderna, sino contemporánea, de China. Son estas las personalidades que deberían ser celebradas, sin importar el contexto político o social, pues son aquellas que han aportado a la disciplina más importante del ser humano, que es el de educar y ser educado. Conscientes que somos, en el siglo XXI, de los grandes avances de China a pasos agigantados hasta competir por el puesto de potencia mundial, estos son consecuencias directas de la transformación educativa. Por ello, como reconocimiento e incluso agradecimiento a estos educadores y, sobre todo, como futura inspiración para próximos educadores, he elegido este tema para la tesis, para exponer la importante aportación intelectual de estas personalidades y el impacto positivo de sus reformas en la sociedad china.

Estas principales justificaciones hacen de base y fundamento para la presente tesis. Siendo un trabajo que intentará humildemente unir y analizar todos los puntos y entresijos de las investigaciones previas para ofrecer una sola obra sintética y reflexiva desde la perspectiva de una visión personal, se espera que, finalizada la tesis, se pueda utilizar este material de análisis científico para futuras líneas de investigación y expandir poco a poco las fronteras de lo que conocemos sobre la educación china. Tal como comenta Umberto Eco sobre los distintos usos de la tesis una vez acabada:

Hay dos modos de hacer una tesis para que sirva también después del doctorado. El primero consiste en hacer de la tesis el principio de una investigación más amplia que se seguirá en los años siguientes si, naturalmente, se tienen ganas y posibilidades (2006, p. 20).

Se espera que en los años venideros, las próximas investigaciones sobre la educación china permitan un mayor acercamiento a esa sociedad y cultura, además de a la comprensión de la importancia de la enseñanza, y que esta tesis no sea solo un punto de partida para otros trabajos académicos, sino una base para futuros investigadores, sirviendo así de ayuda para el estudio de la China moderna, puesto que “hacer una tesis (...) supone construir un “objeto” que, en principio, sirva también a los demás” (Eco, 2006, p. 22).

1. 2 Carácter innovador de la tesis

La innovación de este trabajo reside en diversos puntos. Primero, porque apenas hay estudios que reúnan todos los datos referentes al tema de análisis, a saber: durante la redacción de la tesis, si bien he encontrado algunas publicaciones que se centraran en la educación china, o bien no mostraban unos antecedentes o bien la investigación se detenía antes de entrar en otro periodo. La tesis de Pablo Chen Lui (1991), aunque suficientemente informativa, indaga con poca profundidad en los aspectos educativos de periodos previos al año 1949, es decir, a la etapa de la República Popular China, resultando más un resumen que una explicación concisa y detallada de la enseñanza clásica que prevaleció antes de las reformas. Del mismo modo, abunda de tablas y cifras, mas no hay pormenorizados apartados sobre los reformistas que permitieron esas cifras de alumnos, instituciones, etc.

La monografía colectiva *Education and Society in Late Imperial China, 1600-1900* (Elman & Woodside, 1994), si bien puede considerarse excelente, no deja de ser un compendio de distintos autores que permite una lectura independiente de capítulos, mas no sigue un patrón cronológico fijo ni una lógica en la continuidad de sus temáticas, además de que no continúa su exposición más allá de 1900, dejando de lado incluso los años previos a la República de China.

De este modo la presente tesis es el primer estudio de carácter científico de la temática propuesta.

Otro punto innovador de la presente tesis doctoral es la aproximación de unas fuentes bibliográficas absolutamente desconocidas en Occidente. Como se ha podido comprobar, no solo se han utilizado referencias bibliográficas en español y en inglés, francés o alemán, sino también valiosos materiales en ruso, totalmente ocultos para la sociedad académica occidental, producto de indagaciones científicas de los prestigiosos sinólogos rusos sobre los diversos periodos de la historia de China. Especialmente hay que destacar los escritos de los contemporáneos: intelectuales, diplomáticos, militares, periodistas y pedagogos rusos, que nos dejaron sus inestimables testimonios de lo visto en la China del siglo XIX y principios del siglo XX en lo que a la educación se refiere.

Estamos de acuerdo con Umberto Eco cuando afirma que:

No se puede hacer una tesis sobre un autor extranjero si éste no es leído en su lengua original. Esta verdad es evidente si se trata de un poeta, pero muchos creen que para una tesis sobre Kant, sobre Freud, o sobre Adam Smith tal precaución no es necesaria. Pero lo es, y por dos razones: en primer lugar, estos autores no siempre tienen *todas* sus obras traducidas (...); en segundo lugar, la mayor parte de la bibliografía sobre un autor dado suele estar en la lengua que él escribía, y si el autor está traducido no siempre lo están sus intérpretes; por último, las traducciones no siempre hacen justicia al pensamiento de un autor, y hacer una tesis significa justamente redescubrir su pensamiento original (...)" (2006, p.38).

Por lo tanto, no podemos pasar por alto la importancia de las fuentes bibliográficas en chino, las que, si bien son menos numerosas, han sido de incalculable valor, puesto que, “no se puede hacer una tesis sobre un tema si las obras más importantes que se refieren a él están escritas en una lengua que no conocemos” y “no se puede hacer una tesis sobre un autor o sobre un tema leyendo sólo las obras escritas en las lenguas que conocemos” (Eco, 2006, pp. 39-40). Es por ello que, para el capítulo dedicado a Cai Yuanpei, se ha utilizado la biografía que el mismo escribió y se han seleccionado cuidadosamente los fragmentos de sus escritos en pos de mostrar de la manera más pura posible sus ideales y opiniones.

Las estancias en los centros de excelencia científica en el extranjero, tanto de larga duración en la Universidad de Sichuan (China, 2016), como diversas estancias en la Universidad de Oxford (Reino Unido, 2015) y la Universidad de Barcelona (2017) han facilitado el acceso a publicaciones en diversos idiomas, en especial chino, que se han utilizado posteriormente para la tesis. De entre los materiales escritos en esta lengua destacan las biografías de Cai Yuanpei, una compilación de textos suyos, discursos, ponencias y memorias que han enriquecido el capítulo dedicado a su figura y sus reformas.

En lo que a la personalidad y la labor de Cai Yuanpei se refiere merece una mención especial el apoyo que prestó la monografía en inglés de William Duiker *Ts'ai Yuan-p'ei: Educator of Modern China* (1977) o *Biographical Dictionary of Republican China* (1970) editado por Howard L. Boorman, Richard C. Howard, Joseph K. H. Cheng y Janet Krompart.

Como se ha explicado anteriormente, en la investigación se utilizan fuentes bibliográficas en diferentes lenguas, destacando de modo especial las obras en ruso y chino. Estos dos caudales bibliográficos (las publicaciones de autores eslavos y chinos) nos sirven de fuentes de primera mano para ver a través de la mirada de los propios autores los eventos y sucesos ocurridos en el periodo de las reformas. Consideramos imprescindible presentar el contenido de estas obras, redactadas y publicadas en ruso y chino, en versión traducida al español, labor realizada por la propia autora, si bien es cierto que, debido a las limitaciones temporales y espaciales obvias en la elaboración de una tesis doctoral, los textos tanto rusos como chinos han tenido que ser seleccionados con sumo cuidado y su número razonablemente reducido.

En definitiva, a pesar de haber material que explora algunos puntos y temas por separado, no hay un trabajo que los aúne todos, situándolos dentro de un marco histórico. Pretendemos con nuestra esta investigación, aunque obviamente centrándonos en el periodo de la República de China, que es el foco del trabajo y por ello dando mayor importancia a los años desde 1912 hasta 1949 (incluyendo, sin embargo, observaciones, conclusiones y datos sobre los primeros años de la República Popular China y, al principio de todo, un contexto de la educación clásica), estructurar un estudio polifacético y lo más completo posible.

El siguiente punto novedoso de este trabajo es que, al haberse realizado la investigación de manera sincrónico-diacrónica, ha permitido el análisis comparativo de los resultados, el hecho que sirve, tanto como punto de referencia para comprender las reformas actuales de la educación china como, esperamos, desarrollar las posibles futuras reformas.

Para una mejor visualización de los datos, sobre todo estadísticos, hemos incluido en el corpus de la tesis varias tablas y gráficos de elaboración propia. Se han añadido también numerosos anexos que abarcan desde las ilustraciones que pueden aportar a la investigación la más diversa información de carácter gráfico, hasta textos de documentos que explicitan lo expuesto en el correspondiente fragmento de la tesis doctoral.

1.3 Estado de la cuestión

A la hora de analizar la historia, resulta imperativo destacar cómo las naciones han crecido independientemente y de qué manera se han relacionado con otros países. El mundo globalizado contemporáneo que conocemos no es sino producto de relaciones e interacciones internacionales, bien por motivos culturales e históricos (naciones que, por ejemplo, compartieron territorio bajo el estandarte de un mismo imperio, reino, etc. o determinado gobierno) o bien por causas económicas, políticas y militares, como son aquellas potencias en conflicto bélico, en su lucha por liderar cierto mercado o encabezar cualquier carrera internacional. Inevitablemente, siempre ha sido la misma fórmula: la nación más desarrollada ha sido la que ha subyugado a otras, ya fuera explotándola económicamente o sometiéndola mediante la fuerza militar. En cada contexto histórico, ha habido un país que ha destacado por sus avances y desarrollos y ha hecho uso de esto para ser la fuerza dominante.

No faltan materiales que traten los diversos aspectos de China, la cual, durante muchísimo tiempo, fue la nación predominante en Asia, en competencia con India. Sin embargo, su acomodo en su posición de potencia, así como una educación basada en la filosofía y la tradición confuciana, hizo que, primero, se aislara del resto del mundo y, segundo, a la hora de enfrentarse a otros países, no pudiera hacerles frente. Tanto las fuentes de historia dinástica como las de la China moderna, desde la República China y la Popular, pasando por diversos eventos de las mismas (guerras sino-japonesas, guerras del opio, movimientos estudiantiles o revolucionarios, etc.) son numerosas y extensas; mas existe un problema crucial, y es que rara vez se interconectan estos eventos y, de realizarse un análisis sincrónico, deja de lado la educación. Es decir, entre las investigaciones sobre la historia de China y educación y reforma, no hay apenas trabajos científicos que engloben correctamente ambos enfoques, habiendo publicaciones dedicadas la exposición de los eventos históricos, a veces ignorando o con más frecuencia no prestando suficiente atención a las reformas de enseñanza pertinentes, o bien orientadas exclusivamente a la educación china sin entrar en profundidad en los contextos que envolvían el desarrollo de los procesos formativos, a menudo omitiendo el análisis de las reformas previas y posteriores. Los materiales utilizados presentan una información

que se entrelaza entre sí con facilidad, sin embargo, ninguno ha resultado ser una síntesis definitiva que reúna esas facetas que son historia y educación. Como piezas de un rompecabezas, por separado las fuentes utilizadas pueden proporcionar datos y análisis importantes, mas no dejan de ser sino una pequeña parte de un todo potencial.

Así, por ejemplo, el libro *Breve historia de la civilización China* (Schirokauer & Brown, 2006), al que acudimos a veces a lo largo de la presente tesis para entrar en el contexto socio-político y económico del país asiático, apenas indaga sobre la educación china, siendo más un viaje a través de la historia China, comprimida en un solo volumen. Incluso la fundamental *Cambridge History of China* (1960-actualidad), obra de obligada consulta para cualquier sinólogo, no nos ofrece muchos datos sobre el estado de la educación china en uno u otro período de tiempo, centrándose más en aspectos históricos, políticos, económicos e interrelaciones internacionales de China y lo que llamamos comúnmente el Occidente.¹

Las existentes tesis doctorales de José Antonio Cantón Álvarez (2015) y José Javier Martín Ríos (2002), también, se centran en algunos períodos más bien desde la perspectiva puramente histórica o incluso literaria. El trabajo de José Antonio Cantón, *Opio, comercio y colonialismo. El opio en la penetración colonial europea en Asia y China* (2015) es un riguroso y detallado estudio de la etapa que inició la forzosa modernización en China, producto de las derrotas del país en las Guerras del Opio. Esta tesis ofrece información más que valiosa y profunda sobre el contexto que obligaría a China tomar medidas de modernización; sin embargo, la temática del trabajo no va más

¹ Generalmente se define el Occidente como "conjunto de países de varios continentes, cuyas lenguas y culturas tienen su origen principal en Europa (<https://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=occidente>), mientras que Oriente es "conjunto formado por Asia y las regiones inmediatas a ella de Europa y África" (<https://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=oriente>). Sin embargo, bien es cierto que "uno de los hábitos humanos más extraños, menos estudiados y más persistentes, es la división absoluta que se hace entre Oriente y Occidente. Esta geografía imaginaria, de origen casi enteramente *occidental* que divide al mundo en dos esferas desiguales y fundamentalmente opuestas, ha producido más mitos, mayor ignorancia con conocimientos y más ambiciones que cualquier otra apreciación de diferencias" (Said, 1979). Aunque conscientes de la poca precisión de los términos *Oriente* y *Occidente*, en la investigación que se presenta en esta tesis doctoral hemos utilizado estos vocablos con su semántica reconocida y al uso.

allá de esas medidas ni reformas sociales o educativas, y por lo tanto puede servirnos solamente para una contextualización de los aspectos educativos.

De igual manera, la tesis doctoral de Javier Martín Ríos, *La influencia del pensamiento occidental y el papel de la traducción en el periodo de la nueva cultura en China* (2002) sí que indaga en el panorama de la China moderna, dando así una gran información sobre el estado del país en el periodo de las Guerras del Opio, las Guerras Sino-japonesas, la etapa republicana, etc., ofreciendo de esta manera una base muy importante y útil para el desarrollo de la presente tesis. Sin embargo, a pesar de mencionar y analizar el papel de la traducción y de reformistas e intelectuales envueltos en las reformas de la lengua, no es un trabajo explícitamente enfocado en la educación, aunque proporcione datos de utilidad.

La tesis de Pablo Chen Lui, *La educación en China 1840-1985* (1991), es quizás la que más se haya acercado a lo que es el objetivo de nuestra investigación. No obstante, casi todo el corpus de su tesis rápidamente avanza hasta la República Popular China, la etapa que se percibe como el eje principal de su trabajo y si bien el autor observa el tipo de educación impuesta en los años anteriores, no destaca ni profundiza ni en la labor de los grandes educadores ni en el papel en los avances educativos de la Universidad de Pekín, núcleo de la enseñanza moderna de China.

De este modo, podemos afirmar que, a pesar de algunas investigaciones y estudios realizados, realmente no hay ninguna tesis doctoral conocida en España y por lo que nos consta según se ha indagado para la realización de este trabajo, en ningún país occidental, que centre su atención en la educación china en general entre los años 1912-1949 y en sus reformistas educativos, lo que refuerza el carácter innovador de esta tesis doctoral.

Por otro lado, las publicaciones y estudios relacionados con la enseñanza tienen a menudo, desde nuestro punto de vista, un carácter demasiado centrado en su objetivo principal. Así, la monografía *Education and Society in Late Imperial China, 1600-1900* de Benjamin Elman y Alexander Woodside (1994), dedicada exclusivamente a la temática educativa no se extiende más allá de los últimos años de la dinastía Qing, ni es tampoco un libro que sitúe los procesos educativos en el marco histórico *per se*, por lo que también rehúye de la explicación y análisis de los eventos políticos, militares o

económicos en detalle, aunque es obvio que sin este análisis es absolutamente imposible comprender la evolución del modelo formativo.

El libro de Ichisada Miyazaki, *China's Examination Hell: The Civil Service Examinations of Imperial China* (1981), a su vez ofrece una importante información acerca de una faceta de la educación china al explicar y analizar los diversos exámenes imperiales que existían; no obstante, la concentración en ese tema específico hace que no se preste atención a otros aspectos educativos, resultando así, por sí solo, un libro con carencias a la hora de acercarse a la comprensión del estado de la educación china.

Unos de los pilares fundamentales de la educación china fueron, sin duda, sus intelectuales progresistas, el ambiente de los movimientos de cambio y la instauración de la Universidad Imperial de Pekín. Sobre los reformistas, pocos materiales se encuentran que incluyan a los más importantes personajes históricos en un mismo trabajo, a excepción de numerosos volúmenes de enciclopedias de la historia de China (como la conocida colección de *The Cambridge History of China* o de contenido más concreto, como son los volúmenes de *Biographical Dictionary of Republican China* (1967-1979). En los primeros se observa la carencia de datos biográficos y análisis de la aportación de estos intelectuales a la enseñanza en China, mientras que los segundos muestran información muy lacónica sobre el contexto histórico, las instituciones donde ejercían su labor los reformistas, los movimientos en los que participaron, etc., por lo que en esta tesis se ha intentado hacer hincapié en ambos aspectos para proporcionar una mayor panorámica sobre el trabajo de estas relevantes figuras históricas, destacando su contribución al desarrollo del sistema educativo chino.

Tan importante como los propios intelectuales son las instituciones en cuyo funcionamiento participaron de manera directa o indirectamente, siendo, sin duda, la Universidad Imperial de Pekín el núcleo de la modernización académica en China. Sin embargo, en los materiales encontrados, si los consideramos de gran utilidad, también ha habido ciertos vacíos o falta de información específica. Así, por ejemplo, en la monografía *Peking University and the origins of higher education in China* (2013), su autor Hao Ping (actual Presidente o Rector de la institución, subsecretario en el periodo de publicación del libro) nos adentra en los procesos seguidos para la formación de la Universidad de Pekín, desde sus inicios como humilde instituto de traducción y lenguas

hasta su apogeo, así como muestra la posición de personajes históricos tan importantes como la Emperatriz Viuda Cixi o el Príncipe Gong, además de una exhaustiva presentación de las materias y compendio de normas a seguir, tanto de comportamiento de alumnado como a la hora de establecer el centro y sus procedimientos burocráticos.

Como apoyo a esta obra, el libro de Xiaoqing Diana Lin, *Peking University: Chinese Scholarship and Intellectuals 1898-1937* (2005), también indaga en diversos aspectos y periodos de la Universidad, así como en el desarrollo de sus departamentos. Se hace mayor hincapié en la actividad de diversos intelectuales, como Cai Yuanpei o Jiang Menglin. Sin embargo, ambas obras vuelven a demostrar la falta de datos muy concretos; el primero, por ejemplo, omite de manera llamativa el papel de Cai Yuanpei en la Universidad de Pekín, quien estuvo encabezando el centro educativo durante un largo y abrupto periodo de diez años cargados de cambios e innovaciones importantísimas, así como en general otros importantes acontecimientos históricos, tales como el Movimiento del 4 de Mayo de 1919. Por su parte, el estudio de Xiaoqing Diana Lin es escueto en comparación con el extenso y detallado en determinados aspectos trabajo de Hao Ping.

Ambas publicaciones, juntas, ofrecen una mejor perspectiva sobre la Universidad de Pekín y las etapas de su existencia, si bien se han tenido que utilizar más medios, libros y artículos para completar los huecos de información que no se profundizaban en las dos obras mencionadas anteriormente; casi podría decirse que, curiosamente, ambas carecían de lo que la otra explicaba, y de haber sido una colaboración por parte de ambos autores, seguramente hubiesen conseguido una obra que se hubiese acercado muchísimo a una significativa parte del corpus de la presente tesis.

En cuanto a uno de los reformistas más importantes tratados en esta tesis, Cai Yuanpei, la bibliografía que hay acerca de este personaje en español e incluso en inglés y ruso es bastante escasa. La monografía de William Duiker (1977) que contiene una biografía de Cai Yuanpei ofrece una valiosa y rica información sobre la vida de este reformista, mas aquella referente al estado del país en el que se sucedían las reformas y cambios es más bien lacónica. Como se ha observado previamente, el libro de Hao Ping apenas hace mención a esta personalidad. Xiaoqing Diana Lin sí dedica un capítulo a su labor y a su situación en la Universidad de Pekín, pero de nuevo, no son sino unas cuantas

páginas que, si bien de información interesante, no son suficientes para analizar a fondo su figura.

A su vez *Peking University: Chinese Scholarship and Intellectuals 1898-1937*, de Xiaoqing Diana Lin, sí ofrece un merecido apartado a este intelectual, pero de nuevo, en el formato de ese volumen, no hay mucho espacio para indagar a fondo en su aportación a la educación.

Para continuar con la redacción del capítulo sobre Cai Yuanpei, por ende, ha sido necesaria la recopilación de libros, artículos, cartas, etc. Siendo una figura central de la tesis, los libros de textos escritos por Cai Yuanpei, ediciones que contienen pasajes del propio puño y letra del reformista han resultado vitales; sin embargo, no dejan de ser fuentes de opinión y de carácter autobiográfico del intelectual, y no un estudio en sí de su labor.

Del mismo modo, a pesar de que los materiales sobre Cai en China son más numerosos, la ausencia de los mismos en España ha propiciado el uso de menos libros de los que se hubiera deseado en un principio, y por razones de tiempo, se ha tenido que utilizar aquellos relacionados directamente con Cai Yuanpei, centrándonos en las traducciones nuestras de algunos textos seleccionados específicamente. Si bien pueden resultar textos conocidos en China, estamos seguros de que la traducción total y parcial de algunos escritos de Cai Yuanpei resultarán novedosos y acaso de utilidad para el ámbito de los estudios de la China moderna aquí en España.

Estos no son sino ejemplos de la tarea que ha habido por delante en la redacción de la tesis, en la que se ha intentado juntar todas las piezas y entrelazar toda la información para presentar un trabajo coherente y estructurado, tratando que sea, si bien no el primer y el más ambicioso proyecto de estudio de toda la historia china, un paso adelante y un granito de arena en los estudios de Asia Oriental en España y que sienta una buena base para el futuro, así como para otras líneas de investigación. Como decía el sabio Confucio “las cosas tienen una parte principal y otra accesoria; los asuntos tienen un fin y un principio. Sabiendo lo que está antes y lo que está después se está cerca del Camino”. En nuestra tesis intentamos seguir este consejo del Maestro.

1. 4 Objetivos generales y específicos

El objetivo general de la presente tesis doctoral es determinar y analizar las más destacables reformas en el sistema educativo chino en el período de la República de China (1912-1949) en el contexto del panorama geopolítico y social correspondiente a esta etapa en la historia del país. Nuestro propósito es demostrar las reformas en el campo de la enseñanza como un proceso dinámico y continuo de cambio y como una inseparable parte de una más amplia, compleja y polifacética evolución hacia la transformación de la sociedad partiendo de las bases tradicionales y arcaizantes, consiguiendo a lo largo del período analizado en gran medida la tan necesaria modernización de todos los aspectos de la vida del país asiático.

Para conseguir el objetivo general nos hemos propuesto alcanzar una serie de objetivos específicos, entre los cuales destacaremos:

- Esbozar los fundamentos tradicionales de la enseñanza china apoyada en las ideas confucianas, puesto que sin esta visión preliminar no se puede comprender el estado de la enseñanza china a finales del siglo XIX- principios del siglo XX, y la situación en la que se encontraron los reformistas en su labor de actualizar el modelo educativo según los tiempos modernos;
- Explicar el modelo de la enseñanza clásica, incluyendo la descripción pormenorizada de los exámenes imperiales vigentes hasta los primeros años del siglo XX;
- Analizar en plan diacrónico la cuestión referente a la formación de la mujer, prestando especial atención a la etapa de la República de China, en la que se produjeron unos importantes cambios en la visión del lugar de la mujer en la sociedad. Para conseguir este fin consideramos muy revelador aportar los datos comparativos entre la enseñanza masculina y femenina;
- Prestar especial atención al logro del acceso de la mujer a la formación universitaria;
- La educación militar ocupaba una parte algo periférica en el modelo educativo. Nuestro objetivo es determinar los rasgos principales de la formación castrense y su evolución a lo largo de los últimos años del siglo XIX y la etapa republicana;

- Analizar el estado de la enseñanza china vista por los ojos de los observadores ajenos, lo que permite a menudo comprender mejor lo sucedido y presentar los hechos descritos como complejos y polifacéticos;
- Esbozar el desarrollo de la enseñanza estética desde sus raíces tradicionales hacia su destacado lugar en los planteamientos de los reformistas chinos;
- Determinar las figuras decisivas del movimiento reformista, tanto de los defensores como de los detractores al cambio.
- Especificar la relevancia de la labor de los intelectuales chinos en la modernización del sistema educativo;
- Aportar información inédita y desconocida en Occidente procedente de las fuentes en lenguas rusa y china con las traducciones propias de la autora;
- Analizar en profundidad el papel del reformista e intelectual Cai Yuanpei, especialmente en el marco de la República China como ministro y después como rector de la Universidad de Pekín, siendo una de las piedras angulares de la transformación de esta institución y del sistema de la enseñanza superior en general, así como adalid de la promoción de las artes y las ciencias;
- Llevar a cabo un estudio sobre el rol de la Universidad de Pekín desde sus orígenes hasta 1949 como un motor de los movimientos sociales y un agente activo en el desarrollo progresivo de la enseñanza universitaria;
- Analizar el estado de la educación en los últimos años de la República, condicionado por el periodo de la Segunda Guerra Mundial, lo que llevaría a la formación de Lianda, una universidad provisional;
- Estudiar las cuestiones relacionadas con la problemática de la lengua china, desde la lengua clásica a la vernácula y la simplificación de la escritura en el contexto de los debates relacionados con la educación y el alfabetismo.
- Describir el proceso de modernización en el campo de la educación estética, artística y musical.
- Definir de manera concentrada la evolución de la educación china desde los inicios de la República de China hasta su final, realizando comparativas con las etapas anteriores y posteriores, sirviendo este periodo como punto de inflexión.

1. 5 Aspectos metodológicos y estructurales

La tesis consiste en un total de siete capítulos, incluyendo el marco teórico (que forma la primera parte), seguido por cinco capítulos que consisten en el cuerpo de la investigación, y terminando con un último apartado de conclusiones y consideraciones finales, seguidos por las referencias bibliográficas y los anexos ilustrativos, tanto de textos como de imágenes.

El presente trabajo tiene como objetivo un estudio sincrónico-diacrónico de la educación china en la primera mitad del siglo XX, enriquecido con el análisis de los procesos y modelos precedentes. A la par, dada la extensión del país y sus distintas etapas a lo largo de la historia, también se ha realizado un estudio sincrónico comparado analizando los diversos avances educativos en distintas regiones y provincias de China en un mismo periodo de tiempo. También procuramos ofrecer simultáneamente la comparativa entre el estado de la enseñanza en China y en otros países. De este modo, podemos garantizar un análisis riguroso en todos los ámbitos de la historia de la educación de China en comparación con otros países y de la propia enseñanza en el país en diversos campos y materias hasta llegar a un punto unificado de análisis e investigación. Dentro de la perspectiva diacrónica que acapara a China, hay otro enfoque del mismo tipo comparando el desarrollo en distintas regiones del país.

En un principio, se optó por el ambicioso proyecto de realizar una tesis sobre la educación china en general, producto del desconocimiento del primer año de doctorado. Ante tal labor, se pretendía utilizar un enfoque panorámico, mas la extensión del tema daría para diversas tesinas y tesis, e incluso una colección de enciclopedias, por lo cual se optó por un enfoque más monográfico, teniendo de núcleo la figura de Cai Yuanpei y las reformas educativas de la República de China.

Siendo la educación una de las ciencias más extendidas y antiguas, si no la que más, en el mundo, se ha utilizado bibliografía de lo más diversa, aunque, obviamente, no todo lo consultado durante el proceso de elaboración de la tesis formó parte de la lista de referencias, limitada exclusivamente a las obras explícitamente citadas en el texto. Entre trabajos de carácter general destacan la bibliografía histórica, cuya función era proporcionar un marco de referencia temporal y también situar los acontecimientos en el

panorama político, social, económicos, etc. Sobre China, en especial a lo que al siglo XX se refiere, el libro *Breve historia de la civilización China* (Schirokauer & Brown, 2006) ha servido de arranque, como medio inicial con el que trabajar, extendiéndose posteriormente a las fuentes más específicas como volúmenes de la colección de *Cambridge History of China* o *China, El mundo chino* de Jacques Gernet (2005), o *China: Pasado y presente de una gran civilización*, de Gabriel García-Noblejas (2012). Ya que el trabajo no se centra tanto en un estudio puramente histórico sobre un periodo en concreto, aunque es absolutamente imprescindible la contextualización de las reformas educativas objeto de estudio, estas y otras publicaciones del mismo perfil han sido utilizados para proporcionar esta información, la cual se podrá encontrar al principio de cada capítulo, de manera que pueda comprenderse la educación de ese periodo acorde a la situación de China en una dinastía o año en concreto.

Tratando sobre la educación china, ha resultado imperativo buscar bibliografía general sobre este tema. Si bien algunos de los libros anteriormente mencionados hacen alusión al tema de la enseñanza, no era suficiente para proporcionar una base, por lo que se ha acudido a las obras más específicas. Resultaba también necesario no una visión panorámica histórica en general, sino también un análisis del estado de la educación china previo al periodo de la República, puesto que, sin esta información, las reformas ocurridas desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad no podrían comprenderse. De ahí que la primera parte de la investigación se titula *La educación tradicional china: un bosquejo histórico*, que nos pone en antecedentes y proporciona los conocimientos sobre los fundamentos de la enseñanza y diversos aspectos del ambiente socio-geopolítico, económico y educativo, para comprender posteriormente las reformas en la República.

Por ello se ha buscado también obras bibliográficas sobre la educación china clásica, de manera que se pueda no sólo comparar ambas educaciones (clásica y moderna), sino entender lo que supuso esta educación para China y cómo presionó para la modernización educativa. Para este fin se han utilizado, principalmente, libros sobre el pensamiento chino, que es la base de la educación y enseñanza clásicas, por lo que se podrá comprobar la inclusión de las más variadas obras de temática confuciana en la lista de referencias bibliográficas. En especial, de gran interés, ayuda e información resultaron ser ya mencionados los libros *Education and Society in Late Imperial China, 1600-1900*,

editado por Benjamin Elman y Alexander Woodside (1994) y *China's Examination Hell: The Civil Service Examinations of Imperial China* de Ichisada Miyazaki (1981).

El primero es un volumen compuesto por varios autores tratando diferentes aspectos de la educación china desde el siglo XVII hasta los inicios del XX, (aproximadamente entre las dinastías Ming y finalmente todo el periodo de los Qing), que, si bien no indaga explícitamente en otros siglos, sí nos ponen en contexto en muchos capítulos sobre la educación en dinastías anteriores. Cada capítulo está centrado en un tema en particular, que desarrollan con un estudio diacrónico, lo que facilita encontrar más datos de periodos previos que, a su vez, han sido de gran ayuda para la elaboración de esta tesis. La utilización de este libro ha resultado crucial para el primer capítulo de la tesis, pues ha permitido indagar sobre la educación clásica china no solo en el aspecto confuciano, sino en otras materias como bien son las matemáticas y las ciencias, y también documentarse sobre la educación femenina y las distintas escuelas que había antes de la República de China. Dado que el cuerpo de la tesis se centra en las reformas educativas de la República de China y de los educadores que las llevaron a cabo, resulta suficiente tener este contexto histórico y educativo de la dinastía Qing, si bien se ha intentado ser lo más exhaustivo posible para dar una imagen aún mayor de cómo era la enseñanza en la China imperial.

Paralelamente, la otra monografía a mencionar, *China's Examination Hell: The Civil Service Examinations of Imperial China*, supuso otra obra de gran utilidad que permitió indagar en el sistema de exámenes de China, el cual se mantuvo hasta 1905. Estos exámenes, como se verá en el capítulo *La educación tradicional china: un bosquejo histórico*, eran los más importantes para todos los estudiantes, de manera que eclipsaban las otras materias y estudios. La educación clásica china llegó a prácticamente girar en torno del concepto de estos exámenes, por lo que resulta otro núcleo importantísimo de la tesis a tratar, pues supondrían un elemento más a poner en crítica en los años previos a la República de China.

Por último, para comenzar este capítulo de la tesis se revisó primero la tesis de Pablo Chen Liu, si bien, dado que los contenidos son más bien lacónicos y breves, ha servido más de referencia y guía que de obra a citar y mencionar activamente, mas ha

proporcionado ciertas pautas y esquemas sobre la organización (histórica) de la educación china.

Obviamente, aparte de estas referencias bibliográficas, se ha hecho uso de muchísimos otros libros, artículos y capítulos de las más diversas publicaciones para completar la información de esta primera parte de la tesis, lo que fue condicionado por la amplitud de los contenidos del capítulo *La educación tradicional china: un bosquejo histórico*, donde se incluyen observaciones y conclusiones de contenido específico en el ámbito educativo de la educación legal, educación teatral, militar, instrucción de la mujer, etc.; en el ámbito general, de historia, política y economía.

En el tercer capítulo, *El inicio de una nueva China*, aún no entramos en el periodo de la República China. Hay que tener en cuenta que las reformas educativas fueron un elemento de la revolución, pero no la semilla de la misma. Por ello en este capítulo resultaba necesario investigar y explicar el contexto histórico inmediato previo a la Revolución de 1911, y, sobre todo, para mostrar los primeros pasos de modernización en la China imperial. Provocados por una serie de acontecimientos, principalmente conflictos bélicos y consiguiente empobrecimiento y debilitamiento del Imperio, estas reformas no tenían como meta la transformación de la educación, pero hicieron uso de esta para lograr sus fines. Estas medidas que sí resultarían luego el origen de un movimiento de reforma educativa, y a pesar de ser un periodo convulso, daría lugar a personalidades y reformistas muy importantes.

Una vez más, el libro de *Breve historia de la civilización China* (Schirokauer & Brown, 2006) nos sirve de guía y referencia histórica, pero introduciéndonos en un periodo más concreto, se ha hecho uso de otras obras más específicas. Así, por ejemplo, adentrándonos en las Guerras del Opio y las Guerras Sino-japonesas, hemos acudido al estudio *Breve historia de la civilización japonesa* (Schirokauer, Lurie & Gay, 2014) y capítulos de la fundamental *Cambridge History of China*, fuente a la que recurrimos en numerosas ocasiones.

En este capítulo también trataremos una serie de eventos de gran importancia, como son la Guerra del Opio, la apertura de China a las potencias extranjeras, las ideas de modernización, así como las Reformas de los Cien Años, llevadas a cabo por el Emperador Guangxu, y la fundación de las primeras instituciones y centros educativos

que, posteriormente, serían las bases de la Universidad de Pekín en 1898, la cual sería uno de los principales núcleos de innovación y reforma en la China moderna hasta hoy.

En el cuarto capítulo, *La República de China 1912-1949: por el camino de las reformas educativas*, en el cual entramos de lleno en el periodo revolucionario e inmediatamente previo a la República de China, es necesario hablar de la revolución de 1911 y de la figura clave de la misma, Sun Yat-Sen. Diversas fuentes nos han proporcionado información acerca de tan importante personaje histórico; los libros, artículos y trabajos de Ergenç (2005), Ortega (2013) y Fierro de Jesús (2015), entre otros, nos han aportado datos sobre la biografía y pensamiento del llamado Padre de la República. De igual manera, la misma obra de Sun Yat-Sen en la que relata su tiempo preso en Londres nos ha sido también de enorme utilidad.

Tratándose de una tesis centrada en la educación, se ha hecho hincapié también en los intentos de reforma, y una de las personalidades más importantes aquí también sería el norteamericano Paul Monroe, que proporcionaría una serie de ideas sobre el modelo de enseñanza, utilizando el sistema estadounidense. Relacionado intrínsecamente con la revolución en China, volveremos a analizar el contexto histórico y las medidas tomadas por Sun Yat-Sen y otras personalidades para llevar a cabo el proyecto de República.

En este capítulo se introduce, además, la figura de Cai Yuanpei, puesto que antes de la República de China también participó activamente como reformista e intelectual y por ello es necesario remarcar cuáles fueron sus actividades y logros previos a desempeñar su relevante rol como Ministro de Educación. Aquí, además de documentarse gracias al libro biográfico de W. Duiker (1977), destacamos que se han traducido por la autora diversos fragmentos de textos escritos de puño y letra del reformista, que componen las memorias de Cai, en especial acerca de su juventud, de la cual hay relativamente poca información, siendo así fuentes de primera mano de gran valor.

El quinto capítulo, *Cai Yuanpei: una figura decisiva en las reformas educativas de la República*, se centra plenamente en la figura de Cai Yuanpei en varias etapas de su vida y actividad profesional: primero, como Ministro de Educación y luego como Rector de la Universidad de Pekín, sin omitir sus diversas estancias en el extranjero y su labor en sus últimos años. Analizaremos también su papel en la Revolución China, su postura

dentro y acerca del Movimiento del 4 de Mayo y su visión de cuestiones tan importantes como la modificación de la lengua china, la expansión del currículo académico o el acceso de las mujeres a la educación superior.

El sexto capítulo, que forma el cuerpo de la investigación, *Los últimos años de la República (1937-1949)*, nos sirve de cierre del estudio. Proporcionamos los datos acerca del estado de la educación conseguido para el año 1949, el último año de la República de China. Por razones de carácter geopolítico y económico, y sobre todo por los dramas traídos por los conflictos bélicos (como es la Segunda guerra sino-japonesa, en el marco de la Segunda Guerra Mundial), la enseñanza no pasaba por su mejor momento, y como consiguiente más bien seguía las pautas ya establecidas en la etapa previa. Es por tanto un capítulo más breve que analiza las últimas reformas de la República de China y algunos de los cambios más significativos de la educación, venidas ya con el establecimiento de la República Popular China. Aunque esta tesis se centre en el periodo de 1912 a 1949, hemos optado por añadir este apartado para dar constancia de las consecuencias de las reformas del periodo republicano, pues éstas ayudaron posteriormente a la educación contemporánea, como es, por ejemplo, el funcionamiento del modelo de universidades cada vez más modernas o en la simplificación de la lengua, problemáticas que ya se habían tratado anteriormente y cuyos avances permitieron el desarrollo en el siglo XXI.

Cada capítulo va acompañado de las correspondientes conclusiones.

Culmina la tesis doctoral con el séptimo apartado, que contiene consideraciones finales de toda la investigación.

Al final de la tesis se ofrece la lista de referencias bibliográficas. Como se ha mencionado anteriormente, se han utilizado diversas fuentes bibliográficas en distintos idiomas, destacando el español, inglés, ruso y chino. Ciertos materiales en francés y alemán también han sido utilizados, si bien esta última representación es especialmente escasa dado mi desconocimiento de la lengua, lo que dificultó enormemente la comprensión de una interesantísima monografía sobre Cai Yuanpei (Wang, 1996) que he podido aprovechar solo mínimamente.

Reconocemos que la bibliografía en chino puede parecer algo escasa debido ante todo a la imposibilidad de acceder a muchas fuentes para elegir y analizar el material adecuado para la tesis, y segundo, a la dificultad y gran cantidad de tiempo requerido en

la traducción de los textos, muchos de los cuales están redactados en un estilo tradicional. Por ello, en lo referente al chino, se han optado por elementos muy concretos para la tesis, mientras que para conseguir la información concerniente al contexto histórico, político, social, etc. se ha utilizado bibliografía en lenguas más asequibles para la autora.

Sobre los aspectos formales de la elaboración de la tesis, cabe destacar que hemos seguido rigurosamente las normas de *American Psychological Association. APA Style*, aunque necesitamos hacer algunas aclaraciones acerca de los métodos utilizados para las citas, organización de referencias bibliográficas, escritura de nombres extranjeros, etc.

Los antropónimos en grafías diferentes al alfabeto latino dentro del texto y en las citas se presentan transcritas al español, lo que facilita la búsqueda de referencias bibliográficas en la lista final, que se presenta de manera más homogénea. Por ello, nombres chinos y rusos se presentarán transcritas en grafías latinas, pero se facilitará tanto el antropónimo como el título de la obra en su versión original, acompañado con la pertinente traducción. En el caso de los nombres propios chinos, se ha optado por el sistema pinyin actual, y al mencionarse por primera vez tanto personalidades, como lugares, instituciones y eventos, se muestran de la siguiente manera:

1. Antropónimos: tras la transcripción fonética del nombre propio, acompañaría, en paréntesis, el nombre en caracteres simplificados (caracteres tradicionales en caso de no haber una nueva escritura moderna del nombre), y únicamente si no coincidiera la pronunciación de los caracteres con el nombre que conocemos en Occidente, se añadiría el pinyin, para diferenciar la pronunciación de ambos nombres en Occidente y en China. Posteriormente, acompañaría la fecha de nacimiento y de defunción. Ej: Sun Yat-Sen (孙中山 Sūn Zhōngshān, 1866-1925). Los nombres chinos no llevarán los tonos marcados excepto tras su primera mención entre paréntesis mediante la escritura pinyin. Ej: Cai Yuanpei en lugar de Cài Yuánpéi, Liang Qichao en lugar de Liáng Qǐchāo, etc.
2. Topónimos: de la misma manera que los nombres, tras su primera mención acompañaría entre paréntesis su escritura en chino, y otra vez, sólo se añadiría el pinyin de tener una pronunciación diferente a tal como conocemos en Occidente. Ej: Pekín (北京 Běijīng).

3. Nombres de instituciones: a la primera mención de la institución, se facilitaría o bien su nombre internacional o bien una traducción aproximada, de faltar en los registros españoles, en este caso. Aquí, resulta imperativo acompañar al nombre con los caracteres y su transcripción en pinyin. Ej: Universidad de Pekín (北京大学 Běijīng Dàxué).
4. Nombres de movimientos y eventos: a la primera mención del movimiento o evento, se facilitaría o bien su nombre internacional o bien una traducción aproximada, de faltar en los registros españoles, en este caso. Aquí, resulta imprescindible acompañar al nombre con los caracteres y su transcripción en pinyin. Ej: Movimiento de 4 de Mayo (五四运动 Wǔ sì yùndòng).
5. Dentro de las citas en lengua inglesa, al utilizar los autores el *Wide-Giles System*² de transcripción fonética, los nombres pueden presentarse de forma diferente del sistema pinyin empleado en la presente investigación (Ej. Ts'ai Yüan-p'ei en lugar de Cai Yuanpei, Mao Tse-tung en vez de Mao Zedong, etc.). En estos casos, conservamos en las citas y referencias bibliográficas la escritura según la versión original.

Por último, es necesario comentar que en algunas situaciones no se han podido encontrar los nombres chinos en caracteres, ya fuera porque no se facilitaban en el texto original (en caso de nombres propios) o bien por una traducción a otra lengua intermediaria, omitiendo así de nuevo el nombre en chino (en caso de instituciones, movimientos, etc). Se ha tratado en esta tesis aportar el mayor número posible de nombres y denominaciones en chino, con las mencionadas excepciones.

Al seguir las directrices del Método APA de presentación de citas y de referencias bibliográficas seguimos el siguiente modelo: en las citas se facilitarán el apellido del autor, año de publicación y las páginas de dicha cita. Toda cita superior a cuarenta palabras será redactada aparte, siguiendo las normas de sangría, tamaño y estilo, mientras que aquellas incluidas en el texto irán entre comillas (“”).

² Sistema de romanización mediante el alfabeto latino del chino mandarín, propuesto por el británico Thomas Wade en el siglo XIX, método mediante el cual primaba la transcripción fonética del chino.

En todas las citas correspondientes a las obras en ruso y en chino, hemos decidido aportar la traducción al español en el cuerpo de la tesis para facilitar su lectura y comprensión, añadiendo como nota al pie el texto original. Ambos, tanto cita como nota al pie, serán redactados según las normas APA, acompañadas por la correspondiente referencia bibliográfica. Las citas en inglés, sin embargo, no han sido traducidas al tratarse de una lengua de divulgación científica y académica.

En cuanto a la bibliografía, se ha ordenado alfabéticamente, primero, y por año en caso de ser obras del mismo autor. Aunque según las normas APA es suficiente acompañar el apellido con una sola inicial del nombre, hemos considerado necesario incorporar el nombre completo para facilitar la distinción de obras y autores. Para ofrecer una visión más homogénea esta forma fue aplicada a toda la lista de fuentes bibliográficas independientemente de la lengua de su redacción y publicación.

Según las directrices APA se distinguen entre las tablas y las figuras incluidas en el cuerpo de la tesis. Asimismo, los anexos que acompañan el trabajo se presentan acorde a las normas establecidas, según las cuales es obligatorio facilitar al final de la tesis la lista de las tablas, figuras y anexos aportados en la investigación.

Para concluir hemos de recordar otra vez a Umberto Eco, quien concentrando la esencia de una buena tesis doctoral afirmó que

Hacer una tesis significa: (1) localizar un tema concreto; (2) recopilar documentos sobre dicho tema; (3) poner en orden dichos documentos; (4) volver a examinar el tema partiendo de cero a la luz de los documentos recogidos; (5) dar una forma orgánica a todas las reflexiones precedentes; (6) hacerlo de modo que quien la lea comprenda lo que se quería decir y pueda, si así lo desea, acudir a los mismos documentos para reconsiderar el tema por su cuenta (Eco, 2006, p. 20).

Esperamos que en nuestra tesis doctoral *Desarrollo del sistema educativo en la República de China (1912-1949): de la tradición a la modernidad* hayamos cumplido exitosamente todos los criterios y pautas esbozados por Eco, hemos conseguido todos los propósitos y alcanzado todas las metas definidas, cumpliendo tanto las directrices y requisitos de carácter formal, como exigencias de ser un trabajo novedoso y de rigurosidad científica propios de una profunda y seria investigación.

2. La educación tradicional china: un bosquejo histórico

Estudia el pasado para pronosticar el futuro.

Confucio

En lo que a la educación china se refiere, resulta que las grandes diferencias entre el modelo chino y la educación occidental hacen que sea primordial realizar una breve introspección diacrónica, en especial tratándose del sistema de enseñanza de un país tan extenso, histórica y territorialmente, como es China.

La educación de China no es ni fue representativa de la educación de toda Asia, puesto que, a diferencia de Occidente, los países del continente asiático se desarrollaron de manera distinta. De la misma manera que los países europeos se influían entre sí, China influía y era influenciada por otras naciones asiáticas, y en especial durante los últimos siglos por parte de las potencias occidentales. La gran distancia territorial que separaba China y Occidente formaría una especie de obstáculo, alejando entre sí naciones, sociedades, filosofías y educaciones, por lo que finalmente el sistema de enseñanza de cada punta de Eurasia resultaría muy distinto el uno del otro.

Si bien en la educación occidental se percibe la fuerte influencia de la religión católica, así como el auge de la Ilustración y otros movimientos filosóficos, que formaron un conjunto educativo singular, con las universidades como máxima representación de la educación, y dando paso a etapas cada vez más racionalistas, científicas y pragmáticas, en comparación, la educación china clásica resulta un universo muy diferente que precisa un estudio específico.

Es imposible comprender el sentido y significado de las reformas pedagógicas del siglo XX realizadas en el país asiático, sin el detallado análisis del anterior panorama educativo chino. Debemos empezar por el principio, lo que inevitablemente nos lleva a los orígenes del modelo educativo tradicional. Para comprenderlo, tendríamos que realizar una retrospectiva a los inicios de la civilización china, que posee un especial atractivo; quizás porque, precisamente, no se asemeja a lo que conocemos. De la misma manera que el nacimiento de otras culturas se percibe con un aire de exotismo, la historia de China provoca una singular fascinación para quienes la estudian.

Según los mitos, la cultura china nace de mano de los primeros emperadores; Fuxi (伏羲 Fúxī) (que, con Nüwa (女媧 Nǚwā), son señalados los creadores del mundo y el cielo), Shennong (神農 Shénnóng) y el Emperador Amarillo (黃帝 Huángdì), considerado este como el más importante de todos ellos. La razón de la relevancia de este último resulta lógica; tal como cuentan las leyendas, fue el Emperador Amarillo el que inició la medicina china, los trigramas del *I Ching* (易经 Yì jīng) y, lo que es de especial trascendencia, la escritura³.

A pesar de la belleza de los mitos, las historias de la creación de la escritura tienen otro origen; con el mismo afán de comprender la naturaleza y poder recibir indicaciones de la misma, como sus contemporáneos europeos y americanos, los chinos organizaban sus tribus en torno a la figura de un chamán. Este líder espiritual realizaba distintos sacrificios a dioses y espíritus y solicitaba respuestas de entes superiores, y se popularizó el uso de huesos oraculares o de adivinación (en chino 甲骨文 Jiǎgǔwén). La manera en la que los huesos se quebraban y se partían por las varillas metálicas calientes usadas en este método de adivinación y comunicación con los espíritus fue el germen que daría, realmente, la base a la escritura china, si bien le llevaría miles de años hasta ser adaptada a tal como es en la actualidad.

En el momento de la “creación” de la escritura por Cang Jie (仓颉 Cāng Jié), se constaba de unas 2.000 palabras; en la dinastía Han (汉朝 Hàn cháo) se llega a más de 9.000, mientras que en la Qing (清朝 Qīng cháo) se llega a casi 50.000. En el desarrollo no solo de la escritura, sino de los medios para la misma, se pasa de la escritura grabada en bambú (común hasta el siglo III a.C) al pincel, tinta y soportes como tela o madera, a mediados del siglo III a.C. Es en el siglo II d.C. cuando se crea el papel, según dicen las leyendas, bajo la autoría del eunuco Cai Lun (蔡伦 Cài Lún, 48–121); este invento pasaría de China a Japón y otros lugares de Asia, posteriormente a los árabes, y de ahí a Europa,

³ Sobre la escritura china véase Alleton (2009), Chen (1980), De Francis (2006), Gernet (2005), Lo (2005), Marco (1997), Mark (2016), Martínez (2005), Martínez (2007), Miranda (2015), Moore (2010), Rovira (2010), Suárez (2004), Wieger (1963), Yuan (1998), y otros.

siendo así el papel como una de las grandes invenciones para la preservación de documentos y archivos históricos de todo tipo.

Pero los distintos utensilios para la escritura no justifican ni explican ningún tipo de educación; la apoyan, pero no la razonan. La escritura en sí es la herramienta, pero las bases de la educación china tradicional deben gran parte de su espíritu a las ideas pedagógicas de grandes intelectuales. En especial, la educación china debe gran parte de su pedagogía al ideario del gran maestro Confucio.

2. 1 El pensamiento de Confucio como piedra angular del modelo educativo chino

Es imposible analizar el sistema educativo chino sin destacar el trascendental papel de Confucio para el asentamiento de sus bases. Kong Fuzi (孔夫子, 551 – 479 a.C.), cuyo nombre conocemos hoy día en su forma latinizada, es indudablemente, una de las figuras más influyentes e importantes en la historia de la Humanidad. El mérito del Maestro chino, probablemente, no fue solo por lo que llegó a exponer y transmitir en su tiempo sino por la perduración de sus enseñanzas, que pervivieron casi 2.500 años y aún ahora siguen vigentes, aunque de manera más modernizada, así como por la influencia que alcanzó su pensamiento en la vida intelectual, moral y política en el Imperio Chino.⁴

Confucio nació en el seno de una familia de renombre que, sin embargo, se encontraba en decadencia. Aún siendo niño recibió una esmerada y dedicada instrucción, estudiando las seis artes clásicas necesarias para la formación del correcto hombre de letras. Trabajó como funcionario en la administración, aunque su auténtica vocación pudo realizarla con cincuenta años, cuando inició su camino, real y espiritual, como instructor y maestro, enseñando a quien deseara seguirle, y poco después su fama se propagó por toda China. Durante esas travesías, Confucio expresaba sus opiniones políticas, pero también sus preceptos morales y filosóficos, en especial a favor de la virtud, así como de pedagogía y sociedad en armonía.

Como tipo especial de aprendizaje, la tradición confuciana es conocida por estas tres características: (1) sus miembros son en su mayoría personas doctas o ilustrados

⁴ Sobre Confucio véase, entre otros Gernet (2005), Kaltenmark (1980), Kramers (2008), Kung (1965), Schirokauer & Brown (2006), Wilhelm (1992), Yao (2001).

intelectuales (...); (2) se comprometen a difundir e interpretar los clásicos, lo cual indica que el valor del confucianismo radica en un continuo proceso consistente en explayarse sobre los clásicos y promocionarlos; y (3) se esfuerzan por llevar a la práctica, política y éticamente, colectiva e individualmente, los principios contenidos en los clásicos, lo cual implica que la intención y meta del Aprendizaje Confuciano es transformar al mundo en el mundo (Yao, 2001, p. 54).

Las enseñanzas de Confucio no fueron, como pudiera creerse, escritos suyos. Sus *Cuatro Libros* (que incluye las *Analectas*), *Cinco Clásicos* y otras obras atribuidas a él no son sino recopilaciones y antologías de prédicas y discursos expuestos ante sus aprendices. En los *Cuatro Libros* se reúnen tanto los soliloquios de Confucio como sus discusiones con sus discípulos, tratando gran variedad de temas, mientras que los *Cinco Clásicos* corresponden a un extenso recopilatorio de cinco libros de diferentes temáticas. La gran extensión de trabajos y manuscritos dejados por sus seguidores dejan un amplio legado del pensamiento y filosofía confuciana, que abarcaba materias tales como historia, música, poesía y adivinación. En toda su herencia se exponen las ideas principales de su ideario, tales como la sabiduría, valentía y humanitarismo, así como la importancia las relaciones sociales y de la armonía (García, 2014, p. 79).

El término “confucianismo” propiamente dicho, lo debemos a los misioneros de la Compañía de Jesús que visitaron China en el siglo XVI y los que interpretaron esta corriente erudita como una “secta de letrados”, un grupo de intelectuales y sabios. Intentando comprender desde la perspectiva occidental todo el complejo conjunto de doctrinas morales, filosóficas, saberes, visiones tradicionales y conocimientos, los jesuitas acabaron por resumir todo ello bajo un *-ismo*, trayendo así consigo el nuevo concepto del *confucianismo* para los europeos. Sin embargo, bien es cierto, según Xingzhong Yao, que el mero hecho de haberlo importado de ninguna manera implicaba una traducción o entendimiento fidedigno de las enseñanzas del Maestro Kong.

Pasando por fases de sincera curiosidad, esfuerzo de entender y definir los principios confucianos, esbozar la línea divisoria con la religión cristiana, establecer parecidos con conceptos ya conocidos de filosofía clásica, o bien proponiendo comprender la esencia de la Europa cristiana y la China confuciana como dos partes de una unidad, que se enriquecen mutuamente, Europa finalmente acepta en cierto modo la visión de Hegel, quien afirma que

han llegado a nosotros algunos coloquios de Confucio con sus discípulos, en los que no descubrimos nada extraordinario, sino solamente una moral popular expuesta en forma de buenas y virtuosas doctrinas, como las que se encuentran en todas partes, en todos los pueblos y aun mejores. ... Se trata, pues, de un sabio de carácter práctico, en el que no encontraremos absolutamente nada de filosofía especulativa; de la lectura de sus obras originales se llega a la conclusión de que habría sido preferible para la fama de este sabio que no hubiesen sido traducidas (Hegel, 1995, p. 114).

A primera vista, esta postura de Hegel parece intransigente y algo despectiva; sin embargo, en el fondo demuestra la falta de entendimiento de la ideología del Maestro Kong. Según la opinión del destacado sinólogo ruso V. M. Alekséev, justamente la doctrina de Confucio fue el decisivo “elemento indigerible” que creó el fundamento para la prolongada incompreensión de China por parte de los europeos (Alekséev, 1982, p. 331).⁵

El estudio de la figura de Confucio, de su vida, personalidad, puntos esenciales de su filosofía, la influencia de su pensamiento en todos los ámbitos de la vida intelectual y política china, y por otro lado, la percepción del confucianismo fuera de las fronteras del país asiático a lo largo de los siglos representa un fascinante tema, que atrae la atención de filósofos, historiadores, filólogos, antropólogos, traductólogos, sinólogos, etc., tanto de los siglos pasados como contemporáneos, siendo uno de los temas de mayor envergadura en el panorama mundial. Sin embargo, en nuestra investigación nos centraremos en el enorme papel que desempeñaron las ideas confucianas en el proceso de asentamiento de las bases de la educación china. Partiendo de la enseñanza anterior y sintetizando las experiencias previas, Confucio puso las primeras piedras angulares de la posterior pedagogía china, esbozó los fundamentos de la educación y formación ética y moral, cuyos principios seguirían vigentes hasta el siglo XX.

⁵ Los investigadores Irina A. Búbnova y Wang Yong, reflexionando acerca de la percepción de las ideas confucianas en la mentalidad rusa, ofrecen numerosos ejemplos de traducciones simplificadas y semánticamente empobrecidas o, incluso, abiertamente erróneas, interpretaciones de los dichos y frases moralizantes de Confucio distorsionadas en el proceso de adaptación y transmisión al público rusohablante (Búbnova & Wang, 2011), lo que, indudablemente no ayuda a la comprensión del pensamiento confuciano incluso hoy día.

Justamente analizando la faceta de Confucio como maestro y educador podríamos entender el porqué de la incompreensión y cierta lejanía de los filósofos europeos del pensamiento confuciano. Para los occidentales, “traducir” la figura de Confucio fue cuanto menos una tarea difícil, puesto que Confucio fue interpretado en primera instancia solamente y exclusivamente como un filósofo; más adelante y para darle cierta profundidad, se especificaba más como un educador, cuando en realidad no se puede separar estas dos facetas, siendo Confucio un tipo de ideólogo y maestro, que no entraba en los moldes occidentales. Tampoco dejó gran número de textos y escritos; la mayoría de sus discursos y enseñanzas fueron recopilados posteriormente por sus discípulos, de aquí la ironía de Hegel, que compara los sermones y máximas de Confucio con cuentos populares.

Comprender el legado de Confucio es entender y adentrarse en una compleja amalgama de filosofía, sabiduría, principios morales, éticos y políticos, fundamentos pedagógicos, itinerarios de instrucción y formación de un hombre culto y lleno de bondades, educado en el respeto a la tradición y a sus antepasados. Precisamente la enorme carga educativa del pensamiento de Confucio, la imposibilidad de separar la esencia de su filosofía de las ideas pedagógicas, el apoyo en los valores interpretados por el pueblo chino como auténticamente propios, pueden considerarse causas principales de la vitalidad de la doctrina confuciana.

No sería aventurado suponer que la visión del modelo educativo, difundido por Confucio, se debe en cierto modo a su propia trayectoria personal. Su familia estaba emparentada con la casa real de los Zhou, lo que justificaba su apego por la dinastía y los valores tradicionales, conceptos inculcados desde su más tierna infancia (Cheng, 2006, p. 57). Nacido en un contexto histórico un tanto turbio (la dinastía Zhou presentaba una casa real decadente), fue uno de los que pertenecían a una clase social intermedia entre los guerreros y el campesinado y artesanos; los “shi” (士) o “intelectuales” chinos o letrados.

La comprensión de que la instrucción debe ser la base de crecimiento personal le llegó a temprana edad, y tal como dice el propio sabio en: “A los quince años, mi voluntad se aplicaba al estudio; a los treinta estaba firme” (Confucio, 2002, p. 72).

En las *Analectas* Confucio confiesa: “En una aldea de diez casas, seguro que se encontraría a alguien tan leal y sincero como yo, pero no habría ninguno a quien le gustara

el estudio tanto como a mí” (Confucio, 2002, p. 96). De este modo, en su propia vida, Confucio aplicó el principal eje de sus enseñanzas: la necesidad de aprendizaje para el crecimiento moral y ético.

Como apunta Anne Cheng:

Confucio fue ante todo un maestro, y todo su pensamiento está contenido en su enseñanza. Al principio, está “el aprender”, cuya importancia (...) corresponde a su íntima convicción de que la naturaleza humana es eminentemente perfectible: el hombre puede perfeccionarse infinitamente (2006, p. 58).

La adquisición de la sabiduría, la cultivación filosófica y moral, así como la preparación en las artes y la música, todo es posible y necesario, con tal de conseguir el objetivo final; convertirse en un “hombre de bien” (Cheng, 2006, p. 60).

En este proceso de desarrollo personal no importa la distinción o clase social. Por primera vez se presenta al hombre como un individuo por encima de las castas, familias o clanes. Así deja entender que cualquiera puede (y debería) perfeccionarse, cultivarse y llegar a ser un hombre de bien. Confucio esperaba especialmente que esta formación fuera positiva para la élite, la cual debería gobernar sobre los demás de manera responsable en vistas al beneficio de la sociedad. De este modo, las normas de Confucio abarcaban toda la sociedad desde el escalón más bajo hasta las más altas esferas, convirtiendo así estos valores en comunes, perfectamente aglutinados.

El éxito de la difusión de las ideas confucianas se explica en gran medida por la capacidad de Maestro Kong de basar sus enseñanzas en las tradiciones de sus antepasados, las normas éticas y culturales ya establecidas, que estaban arraigadas en la sociedad china. Recopilando las obras antiguas, tratándolas con cuidado y aprecio, Confucio y sus discípulos transmitían el mensaje de respeto a la enseñanza y a la gente instruida.

Uno de los rasgos que sirven para distinguir al confucianismo de muchas otras tradiciones es su compromiso con el estudio y la transmisión de los antiguos clásicos. (...) Su fama (de Confucio) se basa en el hecho de que personifica la cultura antigua. Siguiéndole, cada generación de maestros y estudiosos confucianos hizo una aportación al saber; las doctrinas del confucianismo se fueron enriqueciendo y extendiendo en numerosos escritos, tratados y debates. (...). Como la tradición de los letrados, el confucianismo se apoya en el espíritu de la erudición (Yao, 2001, pp. 52-53).

Es probable que mucho más que un educador, Confucio fuese un gran impulsor del estudio en sí. Para Confucio el aprendizaje está relacionado con la naturaleza y el destino humano. La necesidad de la formación pragmática y estudio de los clásicos eran igualmente importantes para el gran maestro, pero no tanto como la necesidad de continuidad de instrucción y perfeccionamiento del aprendizaje, puesto que: “El aprendizaje se transforma así en el yo de uno y conserva lo virtuoso” (Yao, 2001, p. 53).

Tanto el compendio de enseñanzas morales y didácticas de Confucio como de sus discípulos y seguidores, p.ej. Mencio (孟子 Mèngzǐ, 370 a. C. - 289 a. C.) fueron de tal importancia que llegaron a sobrevivir el paso de los siglos hasta prácticamente la actualidad. La idea de formar a un hombre bueno, a un hombre ideal (君子 Jūnzǐ), llevó a la sociedad china a mantener el itinerario pedagógico de Confucio hasta que se convirtió en un punto de partida y balance para los exámenes civiles, aquellos que determinarían a los buenos letrados y, en definitiva, el acceso a los estratos más poderosos del país.

A finales del siglo XIX – principios del siglo XX, la influencia de las doctrinas de Confucio, vistas desde fuera, se percibían de otra forma, mucho más crítica y con fines mucho más materialistas. En 1892 el reconocido sinólogo y orientalista ruso I. Ya. Korostovets (1862-1933), quien estuvo en misión diplomática en China (1890-1913), observa:

La educación, acorde a los filósofos y sabios chinos, siempre ha servido de medio para conseguir la perfección moral: el estado al cual, según Confucio, tiene que anhelar cada persona. Pero, por supuesto, no solo el deseo de alcanzar la perfección moral obliga al chino a dedicar muchos años de su vida al aprendizaje; él persigue un objetivo más práctico: la obtención de la borlita de funcionario y todo relacionado con la ocupación de un puesto oficial. (Todos los ciudadanos del Imperio Medio, en posesión de un determinado nivel, tienen derecho a ocupar un puesto oficial. Carecen de este derecho pocas personas, a saber: verdugos, carceleros, actores, sirvientes de los mandarines y los regentes de casas de prostitución). Hay que tener en cuenta que para los chinos la única y común restricción para acceder al trabajo es la educación (grado académico). Esta circunstancia, por cierto, da el pretexto a los admiradores del sistema político del Imperio

Celestial afirmar que aquí se materializó el ideal de la igualdad (Korostovets, 1892, p 173 - trad. de la autora).⁶

Así, la idea del “hombre virtuoso”, seguidor de las normas confucianas y persona ilustrada se vería deformada con los años, dando paso a un sistema más pragmático como sería el de los exámenes de acceso a la administración, que se convirtieron en “el comienzo de todas las ambiciones legítimas, el camino principal, que lleva a la riqueza y honores” (“начало всех законных честолюбий, это столбовая дорога, ведущая к богатству и почестям”) (Ekzámeny v Kitae, 1846, p. 290).

2. 2 Los exámenes imperiales: el objetivo principal de la educación tradicional

De los distintos sistemas educativos que ha habido en el mundo, quizás lo que más caracterizase en su momento al modelo chino fuera su complejo procedimiento mediante exámenes imperiales, que se estructuraban en distintos niveles según la jerarquía territorial. Empezando por las pruebas de distrito, pasando por los niveles de prefectura y provincias, terminaban con los difíciles y más ambiciosos exámenes metropolitanos y de palacio.

Tomando como punto de partida los primeros intentos de establecer pruebas en la dinastía Han (202 a.C - 220 d.C) hasta ser abolidos en 1905 por la Emperatriz Viuda Cixi (慈禧太后 Cíxǐ Tàihòu), contamos así con casi dos milenios de sistema de exámenes que, forzosamente, han dejado su huella en la historia y educación chinas. Es imposible

⁶ Образование, по учению китайских философов и мудрецов, всегда служило средством к достижению нравственного совершенства - состояние, к которому, согласно Конфуцию, должен стремиться каждый человек. Но, конечно, не одно стремление к нравственному совершенству заставляет китайца тратить многие годы жизни на учение; им преследуется более практическая цель - получение чиновничьего шарика и связанное с этим занятие казенной должности (Все граждане Срединной империи, имеющие известную степень, имеют право на занятие государственных должностей. Права этого лишены немногие лица, а именно: палачи, тюремщики, актеры, слуги мандаринов и содержатели домов терпимости). Следует иметь в виду, что единственным и общим для всех китайцев служебным цензом является образование (ученая степень). Это обстоятельство, между прочим, дает повод поклонникам государственного строя Небесной империи утверждать, что здесь осуществлен идеал равенства (Korostovets, 1892, p. 173).

analizar el desarrollo del modelo educativo chino sin indagar en forma y contenido de estas pruebas, más aún teniendo en cuenta que la mayoría de intelectuales de inicios del siglo XX habían sido educados bajo estos preceptos y llevaban consigo o bien una gran carga de influencia de lo tradicional, o bien un profundo rechazo a esta. Para la elaboración de este capítulo nos apoyamos, sobre todo, en el estudio *China's Examination Hell*, de Ichisada Miyazaki (1981) que da una pormenorizada descripción y análisis del contenido y procedimiento de los exámenes.

Los primeros pasos de este sistema de acceso a los cargos oficiales se darían durante la dinastía Han, justo después del período Zhou al que pertenecía Confucio; sin embargo, la organización era más bien pobre. Este sistema sería un primer esbozo para los exámenes más completos y organizados de la dinastía Sui (隋朝 Suí cháo, 581-618 d.C). Con el poder centrado en la clase aristocrática, y llegando a restringir esta los poderes del emperador a la hora de elegir y nombrar oficiales (Miyazaki, 1981, p. 112), el emperador de la dinastía Sui estableció formalmente los exámenes imperiales para que solo aquellos bien preparados pudieran tener lugar y acceso al puesto. Hasta entonces, la ascendencia de los aristócratas aseguraba a estos un lugar como oficial. Durante la dinastía Tang (唐朝 Táng Cháo), el emperador llegó a favorecer más a los “Jinshi” (进士, académicos avanzados) por encima de los aristócratas, llegando a haber cada vez más ministros de la clase académica que de la nobleza.

Esto llevó a muchos miembros de familias aristocráticas a examinarse para poder hacer uso de esa ventaja de los “Jinshi”. Sin embargo, percibiendo el paso por las pruebas como una insoportable humillación, muchas familias de alta alcurnia se negaron a ello, considerando los exámenes como algo pasajero, inútil e incluso plebeyo, aunque esta apreciación finalmente les perjudicó, puesto que cada vez más los oficiales elegidos mediante el sistema de exámenes iban ganando poder.

Más aún, a pesar de que los hijos de las familias de clase alta se dirigieran a los exámenes con la seguridad y certeza de sus resultados positivos, las personas de cualquier clase social se presentaban a estas pruebas, y esta participación se defendía con la idea de la dinastía Tang de que era positivo que hubiera oficiales tanto de origen aristocrático como de procedencia más humilde. Aunque con este procedimiento se esperara la incorporación de oficiales de orígenes más humildes, la mayoría de los funcionarios

continuaron siendo de cuna aristócrata, habiendo estos decidido pasar los exámenes para seguir manteniendo el estatus de poder que ahora correspondía a los “Jinshi”, por lo que finalmente resultaba un sistema que no ofrecía las mismas oportunidades para todos los candidatos, tal como se había esperado en un principio.

La cantidad de aprobados era reducida, dado que la difusión de la educación era escasa y el número de analfabetos era extenso, siendo todo ello agravado con la imprenta poco desarrollada y la carencia de los libros. Además, era inevitable que en este ambiente se formaran ciertas facciones; por un lado, los examinadores con los alumnos a examinar, similares a un líder político con sus seguidores, y por otro lado, los compañeros examinados que se juntaban en camarillas y se consideraban compañeros entre ellos. Entre estos dos grupos a menudo había conflictos, en los que intervenían los “Jinshi” a favor de los examinados. Era tan común esta clase de altercados que el emperador llegó a quejarse alegando que “es fácil derrotar bandidos extranjeros, pero prevenir camarillas en la Corte es imposible” (Miyazaki, 1981, p. 114).

Por suerte, ambos problemas acabaron durante el régimen Song (宋朝 Sòng Cháo, 950-1279 d.C.). Primero, se registró un aumento de los examinados exitosamente aprobados, como consecuencia del incremento de candidatos que acudían a las pruebas. El mayor número de aspirantes presentados fue una respuesta inmediata al enriquecimiento de la sociedad china, por lo que muchos más candidatos lograban acceder a una mejor preparación. Se estableció que los exámenes se realizarían cada tres años, obteniendo una media de cien hombres cualificados para los puestos oficiales. De este modo, las posiciones más importantes en el gobierno eran ocupadas por los “Jinshi”.

Otro cambio importante, según Miyazaki, fue el establecimiento de los exámenes de palacio. De los Tang a los Song, la figura del emperador había cambiado drásticamente, convirtiéndose en una entidad considerada como el Maestro de todos los Jinshi, estimándolos a todos ellos como sus discípulos. En un principio, esta modificación fue introducida como medida para evitar los posibles beneficios que podían otorgar algunos oficiales a aquellos examinados que conocían anteriormente y que se presentaban al examen. El emperador adquiría así gran importancia en la organización de los exámenes y ejercía un gran poder (Miyazaki, 1981, p. 115).

Tanto el completo análisis y síntesis de los procedimientos de los exámenes, como la base general para el entendimiento del contenido de estas pruebas, resumido en el capítulo *An Evaluation of the Examination System* de Miyazaki (1981), puede ponernos en los antecedentes a lo que durante casi dos milenios fue el objetivo principal de millones de ciudadanos chinos deseosos en entrar en función pública y obtener así respeto, bienestar y poder, dejando aparte la sabiduría y los ideales confucianos.

2. 2. 1 Educación infantil enfocada a los exámenes

La instrucción orientada hacia los exámenes empezaba prácticamente desde el propio nacimiento del hijo varón. Aún siendo muy pequeño y estando el niño al cuidado de la madre o la niñera, empezaba su correspondiente preparación, haciendo uso de las obras de Confucio, como *Cuatro Libros* o los *Cinco Clásicos*. Se le enseñaba primero una serie de veinticinco caracteres básicos, extraídos enteramente de un clásico confuciano, que componían unos versos arengadores:

Dejad que presentemos nuestro trabajo al padre.

El mismo Confucio

Enseñó a trescientos.

Setenta fueron caballeros capaces.

Vosotros, jóvenes alumnos,

¡Nueve u ocho!

Trabajad bien para obtener virtud,

Y entenderéis con propiedad (Miyazaki, 1981, p. 14 -trad. de la autora).⁷

Estos versos se leían de forma vertical y de derecha a izquierda, y a pesar de que el pequeño no entendiera el significado de estas líneas, tenía que copiar los caracteres básicos en una hoja aparte y poco a poco familiarizarse con los trazos y el uso del pincel y papel. Después de haberse acostumbrado, al niño lo instruían con otra serie de caracteres

⁷ 可佳八尔七化孔上

知作九小十三乙大

礼仁子生士千己人

也 (Miyazaki, 1981, p. 14).

de otro poema, el *Primero de Mil Caracteres* («千字文» Qiānzì Wén), que consistía en doscientas cincuenta líneas. El objetivo de la copia de este poema era que el niño aprendiera los caracteres que aparecían en él, puesto que ningún carácter se repetía dos veces; esto permitía a los alumnos en sus primeros años de estudio aprender unos doscientos ideogramas básicos. Los niños que fueran capaces de aprender este primer poema avanzaban en su instrucción usando otro libro, esta vez de historia, y tras ello el pequeño ya estaba preparado para adentrarse en los *Cuatro Libros* y los *Cinco Clásicos* (Miyazaki, 1981, p. 15).

La memorización como base del aprendizaje se conservó como piedra angular del modelo educativo chino a lo largo de los siglos (Anexo 1), llamando la atención de los especialistas extranjeros incluso en el siglo XIX, que la consideran un punto débil de la enseñanza puesto que

la memorización de los caracteres y los sonidos por ellos expresados se realiza de manera totalmente automática, todo este material se absorbe por la memoria fenomenal china sin ninguna participación del pensamiento y hasta un momento determinado, y a veces para siempre se queda en la cabeza como una indigerida carga literaria incomprensible (Korostovets, 1892, p.176 - trad. de la autora).⁸

Aunque también sonaban las voces a favor del sistema chino, afirmando que esta faceta negativa del aprendizaje se equilibraba con una enorme ventaja de una seria y profunda educación ética (Stolpóvskaya, 1893).

También hay que destacar que el poco sentido práctico de la enseñanza era inversamente proporcional a lo bien estructurado y organizado que estaba. La instrucción formal comenzaba entre los siete y ocho años de edad. Los hijos de las familias ricas no tenían ni siquiera que salir de casa, puesto que sus padres podían permitirse no solo un tutor privado para el niño, sino también proporcionar alguna habitación privada en la casa que haría de estudio y aula, una estancia perfecta que estaba convenientemente equipada

⁸ Заучивание иероглифов и выражаемых ими звуков производится совершенно машинально; весь этот материал поглощается феноменальной китайской памятью без всякого участия мысли и до поры до времени, а часто навсегда остается в голове непонятым и непереваренным книжным балластом (Korostovets, 1892, p.176).

para servir al propósito de la enseñanza del pequeño a la par de ser lo suficientemente cómoda de acuerdo al estatus de la familia (Miyazaki, 1981, p. 15).

Por otro lado, las familias con recursos para pagarle la educación enviaban a sus hijos a templos, pueblos o incluso a academias privadas donde antiguos académicos (o incluso alumnos que no habían pasado sus propios exámenes) hacían el papel de maestros, permitiendo así un aprendizaje mucho más cercano. Agrupados en clases de entre ocho y nueve alumnos, los niños, a base de memorización, se introducían en el legado de los clásicos confucianos. El aprendizaje se convertía en una aburrida y agobiante rutina, los alumnos se distraían, y como consecuencia eran a menudo regañados o incluso físicamente castigados por el maestro. Dentro del mundo académico, el castigo físico estaba visto como una parte de la pedagogía; más aún, como observa Miyazaki, “The high regard for discipline was reflected in the saying, “If education is not strict, it shows that the teacher is lazy” (Miyazaki, 1981, p. 15).

Es obvio que, con la práctica habitual de los profesores basada en la repetición de las lecciones, carente de motivación, invención y creatividad para el alumno, sumada a una actitud estricta, fría e incluso cruel, el procedimiento que se llevaba a cabo para educar al futuro caballero confuciano, intelectual y letrado, creaba un extraño y contradictorio ambiente en la escuela tradicional. Además, se sabía que muchos de los que peor se portaban con los alumnos eran personas que no habían logrado pasar los exámenes o por lo general eran de menor estatus, y de este modo no perdían la oportunidad, mientras la tenían, de aprovechar ese pequeño poder que tenían sobre otros en esas circunstancias. En resumen, la educación del infante podía ser, como se ve, extremadamente dura.

Aproximadamente a los quince años los jóvenes terminaban sus estudios. Como bien se sabe, el núcleo de la materia a estudiar eran los *Clásicos*, y si contáramos el número de caracteres que leían, en conjunto sería de más de 43.000 en total (si bien la mayoría de esos caracteres eran repetidos, aclara Miyazaki). En un periodo de ocho años, aprender y memorizar tantísimos caracteres, y ya no solo los nuevos, sino en un respectivo orden según los textos, era suficientemente estresante incluso para el más brillante de los alumnos (Miyazaki, 1981, p. 16). Pero no solo leían. También, en pos de preparar a los

niños, los alumnos acudían a los comentarios de los textos originales y respondían a preguntas, simulando los exámenes a los que se enfrentarían en el futuro.

Paralelamente a su enseñanza académica, los pequeños también eran instruidos en otras artes. Eran educados para tener buen comportamiento y conducta, incluyendo cómo debían de tratar y respetar a sus superiores y mayores, pero nunca sabremos cuál de las dos educaciones preferían; si aquella repetitiva de los textos o aquella repetitiva de los gestos. Con el fin de motivar a sus hijos para el estudio y evitar sus distracciones, muchos padres repetían que debían estudiar para “convertirse en grandes hombres”. Se conocen poemas que eran compuestos para animar a los jóvenes a estudiar:

To enrich your family, no need to buy good land:

Books hold a thousand measures of grain.

For an easy life, no need to build a mansion:

In books are found houses of gold.

Going out, be no vexed at absence of followers:

In books, carriages and horses form a crowd.

Marrying, be not vexed by lack of a good go-between:

In books there are girls with face of jade.

A boy who wants to become somebody

Devotes himself to the classics, faces the window, and reads (Miyazaki, 1981, p. 17).

De todas formas y como se ha mencionado antes, el gran objetivo de los maestros era ante todo preparar a los alumnos para los exámenes. Estos se repetían constantemente, lo que fomentó un suculento negocio de publicaciones de recopilaciones con las preguntas para venderlos a los alumnos. Junto con el beneficio económico por la venta de papel de una determinada calidad, que engrosaba la tesorería imperial, adquisición de utensilios caligráficos, y toda la actividad comercial alrededor del movimiento de miles de personas que necesitaban alojamiento, provisión, etc., la celebración de los propios exámenes representaba un verdadero peculiar motor económico para el país.

2. 2. 2 Estructura del sistema de exámenes

Los exámenes en forma de “pruebas de acceso” eran un complejo y muy estrictamente estructurado sistema de selección de funcionarios del gobierno, lo que

convertía esta especie de oposiciones en mucho más que un reto de carácter intelectual. El examen para el primer nivel se realizaba en las capitales por los funcionarios enviados desde Pekín. Para las pruebas durante la primavera de 1892 se presentaron en Pekín más de catorce mil candidatos, lo que a su vez representó un gran beneficio, puesto que la venta del especial papel (Anexo 2) que tenían que traer consigo los examinados, era monopolio del Estado (Korostovets, 1892, p. 178).

No todos los exámenes se organizaban de la misma manera. En un imperio tan amplio como era el chino, no era práctico mantener un sistema de evaluación de candidatos que alejara tanto a los futuros funcionarios de sus metas. Por lo tanto no todos los exámenes tenían el mismo peso o importancia, y había varios niveles e incluso algunos totalmente diferentes. Aparte, estaban los exámenes militares, menos centrados en los clásicos, así como otros exámenes especiales. Todos ellos tenían sus características propias, pero al final, la meta era alcanzar el puesto de funcionario, que era el mayor honor para un letrado.

Los primeros exámenes a los que se enfrentaba un candidato eran los del distrito (县试 Xiànshì), siguiendo los de prefectura (府试 Fǔhì) y un tercer examen eliminatorio de calificación (院试 Yuànshì), que era la cúspide de este conjunto. Aprobado este último, los alumnos eran aceptados en academias especiales para seguir estudiando para otros tres exámenes; el provincial (乡试 Xiāngshì), el metropolitano (会试 Huìshì) y el de palacio (殿试 Diànshì). Este largo camino escalonado con exámenes eliminatorios o reexaminaciones, aprobando un examen y subiendo el rango hacia el otro, explicaba que muchos candidatos pasaran gran parte de su vida atravesando constantemente las puertas de los edificios oficiales donde estas pruebas eran llevadas a cabo.

En el examen a menudo se encuentran personas de distintas generaciones – el abuelo, el hijo y el nieto, que aspiran a conseguir el mismo título. El Título de Honor se otorga anualmente a decenas de estudiantes ancianos de 80, 90 y 100 años solamente por ser aplicados y constantes. Obviamente, la mayoría de estos Matusalenes, que pasaron sus vidas detrás de la estéril ciencia china, acaban tras ese tiempo en un estado de total idiotez (Korostovets, 1892, p.180 - trad. de la autora).⁹

⁹ На экзамене нередко встречаются люди разных поколений - дед, сын и внук, стремящиеся получить одну и ту же степень. “Почетная” ученая степень ежегодно даруется десяткам дряхлых

Los exámenes provinciales, que daban inicio a las pruebas para el título de “Jinshi”, resultaban de gran dificultad y competitividad. Es por ello que previo a los exámenes provinciales, se realizaban otras tres pruebas, conocidas como los “exámenes de la juventud” (Miyazaki, 1981, p. 19), que abarcaban los exámenes de distrito, prefectura y de eliminación, para que, finalmente, una cuota de alumnos accediera a las escuelas de preparación para los siguientes exámenes. Aprobadas estas pruebas, los candidatos obtenían el título de “Shengyuan” (生員), que era el prerrequisito para pasar a los exámenes provinciales. Sin embargo, en esas escuelas era común la apatía y la desmotivación. Muchos alumnos, de familias menos acomodadas, abandonaban los estudios y se conformaban con puestos de trabajo en la administración y gozaban del pequeño estatus que les daba el título de “Shengyuan”, declinando así realizar las pruebas de distrito.

En general, un alumno podía llegar a pasar una media de quince años en esas escuelas, estudiando por su cuenta, para abandonar ese lugar y poder ser admitido. Los estudios y los tres primeros exámenes ocupaban una gran parte de sus vidas, y al no haber límite de edad para presentarse a las pruebas, un candidato bien podía morir sin alcanzar el deseado puesto de “Jinshi”.

Antes de proceder a las pruebas los aspirantes tenían que entregar una abundante documentación, que manifestara la preparación del candidato. A continuación, no bastaba con realizar los exámenes; estos consistían en varios niveles a los que solamente se podía acceder si se había aprobado el anterior, siendo así una prueba de varios días, correspondiendo a cada jornada una especialidad.

El modelo de los exámenes se conservaría rígido hasta el siglo XX. El diplomático y sinólogo ruso I. Ya. Korostovets, en su publicación de 1892, ofrece datos y ejemplos de los exámenes de distintos niveles correspondientes al año 1890, asimismo como casos de corrupción que rodeaba esta especie de oposiciones al funcionariado imperial.

Otros exámenes, para oficiales y militares, eludían las pruebas de carácter poético, literario e intelectual para dar preferencia a las actividades físicas y destrezas en artes

студентов 80, 90 и 100 лет - только за прилежание и настойчивость. Само собою разумеется, что большинство этих Мафусаилов, проведших жизнь за бесплодной китайской наукой, успевает к этому времени впасть в совершенный идиотизм (Korostovets, 1892, p. 180).

marciales. Pero centrándonos en los exámenes de los funcionarios civiles, se utilizaba el sistema de Ba Gu Wen (八股文), un método de escritura dividido en ocho partes para exponer las respuestas en los exámenes. Pablo Chen Lui opina que esta fórmula “tiene de positivo ayudar a ejercitar la memoria y desarrollar la mente, consiguiendo amplios conocimientos sobre todo para hacer composiciones y de negativo la pérdida de tiempo pensando ese sistema tan cerrado” (Lui, 1991, p. 43).

En su investigación sobre el sistema Ba Gu Wen, Benjamin A. Elman explica su rigurosa estructura, en la cual cada parte tenía que seguir obligatoriamente un orden determinado:

- Apertura: oraciones de inicio sobre el tema a escribir;
- Amplificación: esclareciendo el tema a escribir.
- Exposición preliminar: Texto en prosa
- Argumento inicial: Un número específico de oraciones desarrollando el tema principal.
- Argumento central: Un número no especificado de oraciones, desarrollando el tema un tanto más libremente.
- Argumento posterior: Un número no especificado de oraciones, desarrollando y discutiendo puntos no tratados con anterioridad.
- Argumento final: Grupo de oraciones, en la que cada una tiene entre 2 o 3/ 4 o 5 líneas, resumiendo los argumentos anteriores.
- Conclusión: Texto en prosa con libertad de expresión y creatividad, donde tienen lugar las últimas observaciones (Elman, 2009, p. 696).

Los exámenes consistían normalmente en contenido extraído de los *Cuatro Libros*, los *Cinco Clásicos* y otros materiales de clásicos confucianos, de modo que el candidato tenía que completar la frase o el texto. Para eso debía identificarlos inmediatamente, reconocer de qué fragmento se trataba y reproducir posteriormente el resto del escrito. Podría pensarse que, tras años de estudio, esta primera pregunta no supondría gran complicación; sin embargo, en ocasiones se cambiaba ligeramente el enunciado de manera que el aspirante pudiera reconocer no solo el texto sino el contenido y significado. Este trabajoso comentario de texto implicaba el correcto uso de técnica, de caligrafía y de composición (Miyazaki, 1981, pp. 20-21). También se incluían preguntas

relacionadas con las leyes y ritos y algunos temas más reducidos, como se verá más adelante.

Los exámenes eran un gran ejercicio de memoria para los candidatos, que tenían que demostrar sus conocimientos de los *Clásicos*, las *Analectas* y otros libros. También fomentaba la comprensión lectora y el estilo de escritura de los candidatos, por lo que podría considerarse que proporcionaban buen equilibrio entre la memoria y la comprensión. No obstante, el objetivo que ansiaban conseguir los alumnos a lo largo de muchos años de estudios y sacrificios a base de repetición de los clásicos, ejercicios literarios y de interpretación de los textos contradecía las enseñanzas del maestro Confucio, quién decía que: “aprender sin pensar es inútil; pensar sin aprender es peligroso” (Confucio, 2002, p. 74).

2. 2. 3 El procedimiento de los exámenes

El sistema de exámenes, como se ha explicado antes, estaba abierto a gran parte de la población china, con restricciones para ciertas actividades y había que demostrar mediante un certificado que en las tres generaciones anteriores nadie de la familia se había dedicado a oficios “poco honrosos” (como regente de un burdel, verdugo o actor). Exceptuando a las mujeres, el acceso a los exámenes era prácticamente libre para cualquiera.

Aunque aparentemente todos los varones, independientemente de su estrato social, tenían derecho a las pruebas, eso no significaba, sin embargo, que estaban en igualdad de oportunidades, puesto que los exámenes solo podían ser aprobados exitosamente tras años de estudio de los *Clásicos* y otros libros, lo que no estaba al alcance económico de todo el mundo. Las familias más acomodadas podían permitirse instructores y profesores privados para sus hijos, otras, menos acaudaladas, los enviaban a academias especializadas, mientras que las familias sin recursos tenían que hacer auténticos sacrificios para acceder a la enseñanza, muchas veces con el riesgo de que, tras años de aprendizaje, el joven no lograra superar los exámenes.

Además de los recursos necesarios, el candidato tenía que dominar el enorme estrés, que complicaba mucho la elaboración de la hoja de respuestas. La labor de los

inspectores por encontrar todo el material de los examinados en orden llegaba a tales extremos que a veces se supervisaba la comida en busca de alguna chuleta u hoja de respuesta. Por cada veinte candidatos había un soldado encargado de vigilar que nadie hiciese nada extraño. Al ser militares del menor rango, estos exámenes eran la única forma de desahogar todo el enfado y frustración acumulados.

Tras el primer día de exámenes, los alumnos se retiraban a sus frías y pequeñas celdas. Los exámenes del día siguiente empezaban casi a la madrugada, lo que impedía que, por los nervios, los candidatos pudieran dormir bien. Todo esto hacía que, al día de hacer el examen, la mayoría de los examinados no estuvieran en su mejor condición. Muchos de ellos entraban en pánico o se ponían nerviosos en el examen, dando como resultado una mente totalmente en blanco y una situación cuanto menos aterradora. Más aún, “muchos candidatos se vuelven locos debido a una tensión mental, algunos incluso se mueren, sin embargo, tanto los perturbados como los fallecidos se quedan en las celdas hasta el final del examen” (Korostovets, 1892, p. 179 - trad. de la autora).¹⁰ Debido al aprendizaje de memoria de los textos para posteriormente completar en el examen los escritos, el alumno a menudo no era capaz de responder la pregunta si el examinador le había modificado el enunciado de un fragmento. El candidato, que había preparado de memoria el pasaje, se quedaba en blanco, acosado por sus propias dudas, lo que alegraba a los examinadores: “When the examiners saw that no one could answer such a question, they happily called out, “We have outwitted them” (Miyazaki, 1981, p. 21).

Únicamente en el tercer examen, tras los de prefectura (examen de calificación), había diez normas inquebrantables para el correcto funcionamiento de los exámenes de esta última fase. Las reglas eran en realidad diez prohibiciones, cuyo incumplimiento se castigaba severamente. No se permitía:

1. Abandonar el sitio. En este examen, todos los alumnos compartían una misma sala, y solo se podía abandonarla para ir al baño o beber algo de té, dejando sus pertenencias en la mesa para mostrar que no buscaba copiar aprovechando ese momento.

¹⁰ Многие кандидаты от умственного напряжения сходят с ума, некоторые умирают; но как сумасшедшие, так и умершие оставляются в камерах до окончания экзамена (Korostovets, 1892, p. 179).

Era un procedimiento tan engorroso que algunos alumnos se llevaban su propio orinal al examen.

2. Intercambiar los papeles de los exámenes. Cualquier alumno detectado intercambiando las hojas de respuestas con otro sería culpado junto con el segundo de conspirar para que uno respondiera correctamente el examen, siendo uno de ellos un “chivato por encargo”.

3. Tirar los papeles, puesto que muchos examinadores sospechaban que los candidatos aprovechaban ese momento para cambiar las hojas de respuestas.

4. Hablar.

5. Mirar alrededor o mirar los exámenes de otros.

6. Cambiarse de asiento con otro candidato.

7. Desobediencia a las peticiones de los examinadores.

8. Incumplimiento del reglamento.

9. Tararear. Se prohibía debido al hecho de que muchos candidatos se aprendían los poemas de los libros con una melodía y ritmo; tarareando estos poemas eran capaces de recordar mejor las respuestas para el examen, lo que a su vez resultaba extremadamente molesto para otros alumnos.

10. No terminar la hoja de respuestas antes del final; para evitar manipulaciones, se sellaba el examen. Este sello no siempre implicaba que las respuestas fueran incorrectas, pero sí era una mala señal para el examinador, que a posteriori no vería positivamente ese examen.

El cumplimiento de estas normas era otro precepto a seguir, y de no cumplir a rajatabla las reglas, el alumno podía ser suspendido. Pero incluso aunque no incumpliera ninguna de ellas, una mala caligrafía podía condenar al candidato y aunque las respuestas fueran buenas, los examinadores podrían descalificar al opositor (Miyazaki, 1981, pp. 27-28).

Como se ve, algunas de estas normas fueron diseñadas especialmente para asegurar que durante la prueba no hubiese fraude o engaño. La obsesión por aprobar a menudo iba acompañada por una serie de picarescas y trucos por parte de los candidatos, que al ser descubiertos podrían tener fuertes penalizaciones, pero aun así los aspirantes se arriesgaban a copiar o buscar cualquier modo para facilitar la prueba.

Conscientes de los modelos de respuestas de exámenes que se repetían, algunos candidatos que no habían pasado los exámenes, e incluso algunos que sí habían aprobado, elaboraban modelos de pruebas para los alumnos. De esta manera, los aspirantes tenían un patrón a seguir y, a veces, que copiar. Se realizaban auténticas recopilaciones de respuestas, que resultaban ser de gran utilidad para el alumno, si acertaba con el tema del examen.

En algunas ocasiones este método era extremadamente sutil y fácil de usar, pero había circunstancias en las que los examinadores caían en la cuenta de la semejanza de las respuestas de dos o más alumnos en un examen. De ser así, ambos alumnos serían suspendidos de inmediato. Otro fallo que podría suceder es que el candidato no reconociera correctamente el texto a exponer y acabara por escribir todo un ensayo no relacionado con el primero, lo que le llevaba a un suspenso. Tampoco faltaban pequeños libros con los textos de los exámenes o respuestas en el interior de la ropa (Anexo 3).

Debido a la necesidad imperiosa de aprobar se daban casos de copia, utilización de respuestas ya preparadas, chuletas, y todo ello era severamente castigado. A la hora de examinarse, se asignaban números a los candidatos, de modo que prevaleciera el anonimato al corregirse los exámenes, sobre todo para evitar los favoritismos de los examinadores hacia algún candidato en concreto, puesto que no eran infrecuentes los casos de aspirantes que quisieran comprar su aprobado mediante el oportuno soborno a algún examinador.

Los candidatos con suficiente dinero o influencia contrataban sustitutos para que realizaran el examen por ellos. Estas personas encontraron un gran negocio; llegando a ser contratados a la vez por varios candidatos. Dado que se presentaban a los exámenes con el número asignado, en un principio era imposible distinguir si era el auténtico aspirante o uno falso. Por lo tanto, se hizo común la identificación individual de cada alumno antes de empezar el examen (apoyado, además, por un testigo que reconociera la identidad del candidato), así como un cacheo a fondo para prevenir que llevaran cualquier objeto para copiar el examen. Como medida adicional, cada alumno realizaba su examen en un cubículo aparte.

En 1890 el noticiario imperial *Noticias de Pekín* (京报 Jīng bào), cuya función era anunciar los sucesos en la corte, notificar los veredictos, comunicar las decisiones de

palacio, etc., publicó el informe del jefe del Ministerio de Ritos, quien avisaba que el auge del fraude y falsificación de los resultados de las pruebas hacía peligrar la propia esencia de los exámenes. En el informe se destacaban sobre todo dos tipos de delitos detectados: la sustitución de los candidatos y la obtención de los trabajos de forma fraudulenta.

El primero de estos abusos, es decir, la aparición en el examen de testaferros, puede ser eliminado si los altos funcionarios, antes de las pruebas, se dedicaran a la seria comprobación de la identidad de los candidatos. Si a continuación resulta que un candidato aprobó un examen en lugar del otro, entonces el funcionario, culpable de semejante descuido, tendría que ser severamente castigado, sin tener en cuenta las justificaciones y explicaciones debido a un error o las prisas. Para que los aspirantes no pudieran recibir las redacciones, escritas por otros, es necesario ante todo establecer que ellos, inmediatamente después de recibir el papel sellado, se dirigieran a sus celdas, y no pasaran por todas partes. De este modo, se puede impedir que contactaran con gente ajena y ocuparan las habitaciones no establecidas para ellos. Por otro lado, es necesario obligar a los oficiales a controlar estrictamente que los temas no se comuniquen a las distintas personas que se encuentra en el edificio del examen, asimismo para que no entraran en este los papeles escritos, escondidos en la comida o ropa de cama. Los vigilantes están obligados a controlar, ojo avizor, que no haya ningún contacto secreto entre la calle y los candidatos encerrados. Además, un número suficiente de vigilantes debe permanecer día y noche en el lugar donde se realizan los exámenes y, en caso de necesidad, se debe aumentar el número de vigilantes. La adopción de tal medida será especialmente útil en los lugares donde se han construido edificios anexos a los de los exámenes, asimismo donde los muros colindan con las casas privadas. Si, bajo cualquiera de las circunstancias, se detecta un fraude, los funcionarios responsables de la omisión deben ser castigados igual que aquellos que cometieron el engaño mencionado (Korostovets, 1892, pp. 179-180 - trad. de la autora).¹¹

¹¹ Первое из этих злоупотреблений, т.-е. появление на экзамене подставных лиц, может быть устранено, ... если высшие чиновники, перед началом испытания, займутся серьезной проверкой личности кандидатов. Если же впоследствии окажется, что один кандидат выдержал экзамен за другого, то чиновник, виновный в подобном упущении, должен быть подвергнут строгому наказанию, не взирая на оправдания и ссылки на ошибку или на торопливость. Для того, чтобы экзаменующиеся не могли получать экзаменационных сочинений, написанных другими, следует прежде всего постановить, чтобы они, немедленно по получении штемпелеванной бумаги,

La corrupción afectaba tanto a los examinados como a los examinadores. Incluso bajo el anonimato que ofrecían los números (la única manera de identificar a los alumnos para evitar preferencias a ciertas familias o amigos), no faltaban aquellos que lograban involucrar a los controladores o maestros. Miyazaki opina que eso no era por la necesidad de aprobar; simplemente al hacer a los inspectores sus cómplices tenían cierta seguridad de que, con tal de no perder su honor, estos funcionarios no confesarían la deshonestidad que manchaba los exámenes (Miyazaki, 1981, p. 120). No podemos estar totalmente de acuerdo con Miyazaki porque, al fin y al cabo, lo que movía todo alrededor de los exámenes era la ansiedad por acceder al puesto en la jerarquía del Estado y obtener los privilegios correspondientes al rango de funcionario imperial, todo ello como resultado del larguísimo camino de años y años dedicados al estudio con el único objetivo y obsesión de aprobar los exámenes.

Si bien es cierto que la prevaricación, una vez detectada, se castigaba severamente. Korostovets cuenta que en el Pekín de los años 90 del siglo XIX se dio a conocer cómo durante el más importante examen del tercer nivel, cuando fueron terminadas y recogidas las redacciones, el examinador tuvo que salir de la estancia y uno de los sirvientes, probablemente sobornado, cambió la redacción de uno de los candidatos. Al ser

отправлялись в свои отделения, а не бродили бы повсюду. Таким образом, можно будет помешать сношениям их с посторонними людьми и занятию непредназначенных для них помещений. С другой стороны, следует обязать надзирателей и официальных лиц строго следить за тем, чтобы темы не сообщались разным лицам, находящимся в экзаменационном здании, а равно и за тем, чтобы туда не вносились написанные бумаги, скрытые в пище или в постели. Сторожа обязаны бдительно следить за тем, чтобы не было никаких тайных сношений между улицею и запертыми кандидатами. Кроме этого, достаточное число сторожей должно днем и ночью обходить место, где производятся экзамены, а в случае нужды следует увеличить число сторожей. Принятие подобной меры будет особенно полезно в местах, где за последнее время сделаны пристройки к экзаменационным зданиям, а также там, где наружные стены примыкают к частным домам. Если, при каких бы то ни было обстоятельствах, будет обнаружен обман, чиновники, виновные в упущении, должны быть наказаны наравне с теми, которые совершили означенный обман (Korostovets, 1892, p. 179-180).

descubierto el engaño, el examinador, que por lo visto era totalmente ajeno a la falsificación, fue degradado, y el sirviente ejecutado (Korostovets, 1892, p. 179).

Por suerte, en ocasiones bastaba con el conocimiento del público para denunciar fraude o soborno. Si al salir los nombres de los aprobados, la gente lograba reconocer a demasiados hijos de oficiales o altos cargos, o conseguían relacionar algún aspirante con un examinador, las quejas no tardarían en salir. Dentro o fuera, siempre había un ojo vigilando los exámenes.

2. 2. 4 Los exámenes y Confucio: alejándose de las enseñanzas del Maestro

Los exámenes imperiales, nacidos con la idea de elegir a los mejores funcionarios, sin tener preferencia entre los aristócratas o los “Jinshi”, fueron degenerando hasta alejarse de las ideas confucianas.

Entendiendo las ideas principales de Confucio y conociendo el contenido de los exámenes imperiales, es sencillo encontrar semejanzas y patentes influencias del educador chino en lo que al contenido de los controles se refería. Al fin y al cabo, las mismas *Analectas* eran temas recurrentes en los exámenes. Sin embargo, es obvio que, con los años y el desarrollo social, los exámenes tuvieran tantas similitudes como diferencias con lo que Confucio predicaba en su momento.

Para empezar, el discurso de Confucio de que todo hombre podía ser cultivado no estaba nada reñido con los exámenes; el acceso estaba abierto a todo el mundo o a casi todo (exceptuando mujeres y algunas personas cuya ascendencia fuera de dudoso honor); sin embargo, el acceso a la educación para esos exámenes requería de unos recursos económicos que no todos tenían. El “perfeccionamiento” de los individuos estaba más limitado por su poder adquisitivo que por su deseo de aprendizaje, lo cual comenzó a dejar atrás ese proyecto de “selección justa” con el que se habían fundado estos exámenes.

La propia esencia del sistema, que en teoría permitía acceso a la educación y como consecuencia al éxito y promoción en la jerarquía social, según los méritos y aptitudes del candidato, en la práctica a menudo estaba muy lejos de los principios igualitarios. Los títulos, que daban acceso al funcionariado se podían adquirir sin pasar por los estudios o saltar uno o dos exámenes al pagar una determinada cantidad, la que se presentaba como

una contribución o aportación benéfica. La cantidad variaba, llegando en el siglo XIX a treinta mil o cuarenta mil yuanes de plata, sumas verdaderamente enormes para su tiempo.

En su informe del 31 de octubre de 1890, el Virrey de Jilin solicitó para un funcionario del primer nivel la adjudicación del título del segundo nivel y su admisión al examen de capital del tercer grado, puesto que donó treinta mil yuanes en beneficio de los pobres (Korostovets, 1892, p. 181).

Por otro lado, el sistema de educación de Confucio distaba mucho del método tan estoico, casi “espartano” de estudio y, sobre todo, carente de sentido. Recopilación de sus palabras por sus discípulos demuestra:

(...) ¿Dices que puedes recitar de memoria las trescientas Odas? Pero imagina que ocupas un cargo y no estás a la altura, o que te encargan una misión en el extranjero y no sabes contestar por iniciativa propia: ¿de qué te servirá toda tu literatura? (Cheng, 2006, p. 59).

Parece casi profético por parte de Confucio que él en su momento atacara el estudio vano y superfluo y, sin embargo, durante casi mil doscientos años se estudiara su legado de la manera en la que él la criticaba; de manera inútil, poco pragmática, obligando a todo candidato a funcionario a estudiar las *Analectas* y *Clásicos* de manera repetitiva y sin encontrar otra utilidad en ellas que el aprobar los exámenes y mantenerse arraigado en la tradición. A pesar de que Confucio fuera un defensor de los ritos y las tradiciones, no hay que olvidar que era de la dinastía Zhou, y el apego a este sistema fue una de las razones del futuro retraso de China con respecto a otros países. Confucio era también un defensor del aprendizaje y del perfeccionamiento de este, y quizás no sería descabellado decir que hubiese animado a la mejora y desarrollo de la educación y no a su estancamiento. No podemos olvidar lo que el propio Maestro dijo en las *Analectas*:

Lo que más me preocupa es el deficiente cultivo de la virtud, que lo estudiado no se ponga en cuestión, que no se sea capaz de seguir los principios que se han aprendido y que lo malo no se pueda cambiar (Confucio, 2002, p. 107).

No se debe, por lo tanto, culpar a Confucio, sino a aquellos que crearon este método de exámenes y educación, aquellos que mantuvieron la tradición como algo anclado en el pasado cuando el resto del mundo se encaminaba hacia el futuro.

Desde fuera, a pesar de los defectos de los exámenes, estos se consideraban un modelo a seguir y un idealizado ejemplo de igualdad. El paradigma fue acogido con

modificaciones y con obvias innovaciones y necesaria flexibilidad en el sistema educativo de muchos países (Borévskaya, 2007).

2. 2. 5 El final del sistema de exámenes

A pesar de todo lo que presenta la educación china a lo largo de su historia, casi siempre a la cabeza estuvo el sistema de exámenes. Aun con sus escándalos o su uso político y de poder, este paradigma es el que ha prevalecido en la historia como el principal eje sobre el que giraba casi toda la educación china; por ello la historia del final de los exámenes es también de gran importancia como símbolo de la transición del pasado a la modernidad.

Ajena a los exámenes oficiales, la historia de China transcurría y se acercaba cada vez más a un cauce demasiado fuerte para el Imperio. El siglo XIX fue especialmente difícil para China, dado que empezaron una serie de enfrentamientos bélicos contra otras potencias extranjeras. No era la primera vez que en China se tenían noticias acerca de los bárbaros de Europa, pero lo cierto es que no se había prestado demasiada atención a lo que sucedía fuera de las fronteras del gigante asiático, considerando que todo pasaría y el Imperio prevalecería. Finalmente, China acabó involucrándose en toda una serie de conflictos y guerras cuyas consecuencias no fueron sino humillantes derrotas. Las potencias extranjeras (Gran Bretaña primero y posteriormente Japón) eran pequeños, aunque ambiciosos y agresivos países imperialistas, que habían alcanzado un gran poder económico, tecnológico y militar, mientras que la gigantesca China, anclada en clásicas y milenarias tradiciones, permanecía inmersa y estancada en un lento y atrasado desarrollo.

Esta serie de derrotas, en especial las dos Guerras del Opio (1834-1842 y 1856-1860), causaron un gran malestar entre la población china. Los intelectuales, en especial aquellos que habían viajado fuera o ya habían tenido algún contacto con la educación extranjera, lo veían claro; para ponerse al nivel del resto de las potencias se debía fomentar una educación más pragmática basada en la tecnología, la economía, las ciencias exactas, etc., dejando atrás, en definitiva, gran parte de los conocimientos tradicionales del confucianismo.

Los exámenes civiles eran uno de los principales objetivos del cambio y camino hacia una nueva China. Fue un proceso complicado. Aunque muchísimos chinos buscaban derrocar el sistema monárquico, autoritario y absolutista, en pos de una revitalización del país, no faltaban aquellos que defendían la necesidad de mantener las tradiciones y la manera de ser de China. La misma Emperatriz Cixi puso mucha resistencia contra las modernizaciones, defendiendo que la erradicación de las tradiciones supondría una pérdida de virtud en la nación, llegando incluso a quitarle los plenos poderes de gobierno al Emperador Guanxu (光绪 Guāngxù, 1871-1898) y deteniendo la Reforma de los Cien Días (百日维新 Bǎi rì wéixīn) que el joven noble planeaba llevar a cabo.

Sin embargo, cada vez se pedían más cambios en el sistema educativo. Kang Youwei (康有为, 1858-1927) fue uno de los oficiales del Imperio que, a pesar de haber sido educado en la tradición, sugirió los cambios en los exámenes imperiales. Junto a Liang Qichao (梁启超, 1873-1929), pusieron en marcha la Reforma de los Cien Días en 1898, en un intento de transformar China cultural, política y educacionalmente; una noble tarea que no tuvo éxito. Más que buscar la abolición total del sistema de exámenes se solicitaba un radical cambio en sus contenidos, quizás en un intento de mantener tanto la tradición como incluir poco a poco los conocimientos extranjeros.

Antes de 1912, de hecho, se habían formado ya algunas escuelas de idiomas, de ingeniería, de mecánica y de telegrafía y el Ministerio de Educación decretaba oficialmente en 1902 una serie de cambios en la enseñanza, definiendo las etapas de parvulario, primaria, posteriormente de bachillerato y finalmente superior (universitaria). Pero no es hasta 1905 cuando los exámenes imperiales son oficialmente eliminados, tras varios años de coexistencia tortuosa con la nueva educación. Fueron los últimos días de los exámenes tradicionales, dando paso a un nuevo sistema educativo que serviría para cambiar China.

2. 3 La otra educación

Aunque el confucianismo era la piedra angular del sistema educativo chino, existían otros modelos y formatos, orientados a otros destinatarios, con sus propios objetivos, estructuras y criterios. Aunque en la educación tradicional fueran de segundo orden o estuviese en menor consideración que la educación destinada a los exámenes oficiales, existían otros núcleos activos de formación y enseñanza, asimismo como para el estudio de las matemáticas, el aprendizaje de las leyes, la preparación militar y musical, así como unas normas y pautas para la instrucción de la mujer.

2. 3. 1 Las escuelas comunitarias y de clanes

Como hemos visto anteriormente, la desigualdad social marcaba el itinerario formativo de los niños. Los padres que podían permitírselo, educaban a sus hijos en casa con el único propósito de que consiguieran en su momento el deseado título de “Shengyuan” para los exámenes con el fin de opositar, a posteriori, al cargo de funcionario. En la instrucción de estos niños participaban tanto los educadores como toda la familia, las mujeres inclusive, puesto que los esfuerzos de todos estaban enfocados hacia el mismo objetivo: el futuro éxito del infante.

Sin embargo, los casos de familias que podían pagar los altos precios de una educación esmerada en casa eran más bien pocos, y era común que muchísimos jóvenes fueran analfabetos durante toda su vida, en especial aquellos de origen más humilde. Incluso en 1892 el número de hombres que sabían leer y escribir era no más del 4% (Korostovets, 1892, p. 176).

Pero aparte de la instrucción en casa y en las academias para familias acaudaladas, cuya función podría ser definida como preparación paulatina para los exámenes civiles, existía la tercera ruta: el aprendizaje en las escuelas comunitarias y de clanes locales. Fueron los primeros núcleos de la enseñanza común para los niños fuera de los hogares, abriendo el camino a una forma de educación primaria.

La investigadora taiwanesa Angela Ki Che Leung considera que estas escuelas de enseñanza primaria de la China “premoderna” eran producto de tres instituciones: el

Estado, la comunidad y el clan o familia (Leung, 1994, p. 381). Si bien el sistema de exámenes fue el eje principal sobre el que giraba la educación, como ya hemos dicho, no todas las familias podían permitirse pagar esa instrucción. Este hecho fue el que promovió la idea de que la educación impartida en tales colegios podría ser distinta a la enseñada para los futuros candidatos a las pruebas, que no contaban con el prestigio ni la preparación de los maestros, contratados por las familias más acaudaladas.

Las dos principales instituciones de educación primaria eran las escuelas comunitarias y las escuelas de clanes, las cuales buscaban una última finalidad: lograr que esos niños más humildes tuvieran alguna posibilidad de pasar los exámenes y, como consecuencia, lograr posteriormente el apoyo económico de aquellos que aprobaran.

Las primeras escuelas primarias comunitarias fueron abiertas aproximadamente en 1375 por el orden del primer emperador de la dinastía Ming (明朝 Míng Cháo). Mientras que en los colegios religiosos de Occidente el principal cometido de la enseñanza fue introducir a los alumnos la dogmática cristiana, en las escuelas chinas se prestaba mayor atención al aprendizaje de los principios confucianos, llegando a ocupar un lugar totalmente secundario la idea de acabar con el analfabetismo de las masas.

Las escuelas de este tipo tenían, además, un serio problema de financiación, puesto que contaban con muy escasas ayudas del gobierno y se mantenían gracias al apoyo local de los oficiales de la villa o ciudad. Un ejemplo de la inestabilidad es como en la ciudad de Gaoyou (高郵), de ciento setenta y dos colegios que había en 1375, ninguno permaneció abierto hasta 1467. Las cinco escuelas que más tarde se fundaron en la misma ciudad desaparecieron también en 1572. En total, más de ciento cincuenta centros fueron cerrados en menos de dos siglos en un solo lugar. No era el único caso, sino uno de los más llamativos ejemplos de las carencias económicas de esas escuelas públicas (Leung, 1994, p. 383).

Posteriormente, se decide incorporar estas escuelas a un grupo mayor, haciéndoles formar parte de un sistema local. El principal objetivo de este movimiento era el adoctrinamiento de los alumnos usando las ideologías de los líderes locales, convirtiendo las escuelas en centros de influencias y cierto control. Para ello, se establecieron salas de lectura y pabellones para dar sermones. Esta evolución siguió un camino favorable, hasta el punto de que en 1465 se llegó a prohibir que los hijos de familias pobres fueran

obligados a acudir a estas escuelas para que los colegios dejaran de influenciar y crear opinión entre la población y se dedicaran a enseñar y entrenar a los niños pobres.

Para reforzar y mejorar el modelo de la escuela pública fueron propuestos programas de preparación para el profesorado y la educación obligatoria de tres años para todos los niños, ambas ideas presentadas por Lu Kun (呂坤, 1536-1618) quien intentó dar el primer paso para que estas instituciones educativas pudieran estar cada vez más cerca del sistema de exámenes, permitiendo así a los alumnos de mayor talento, perseverancia y diligencia llegar a las oposiciones civiles. No obstante, esta era una propuesta demasiado avanzada para su tiempo. No había ni demanda social ni interés político en ello y la propuesta de Lu Kun no prosperó.

En contraposición a las escuelas comunitarias, que luchaban por mantenerse, estaban los centros educativos que recibían el apoyo de una familia o clan y aceptaban, por lo general, solo a hijos de miembros emparentados, fórmula que en última instancia permitía el acceso de bastantes alumnos. Eran colegios de clases de no más de diez estudiantes que se dedicaban a distintas asignaturas (una de ellas, obligatoriamente, era el estudio de los *Clásicos*), todas ellas para que aquellos pupilos que lo desearan tuvieran en el futuro la oportunidad de probar suerte con los exámenes imperiales (Leung, 1994, p. 389).

Como explica Angela Ki Che Leung, los niños que lograban entrar en estas academias no tenían prácticamente ninguna preocupación: las escuelas estaban amuebladas, los jóvenes tenían todo el material para cubrir sus necesidades, asimismo estaban provistos de comida y ropa; los muy afortunados incluso recibían una pequeña mensualidad. Algunas de estas escuelas permitían a los alumnos regresar a casa una vez al mes para visitar a la familia, ofreciendo así un espacio más que agradable de estudio, y se daban casos de padres que enviaban a sus hijos a estudiar allí porque así lograban ahorrarse la manutención del muchacho en casa. La educación y el avance de los estudios de los jóvenes eran tutelados por los profesores, y cada primer y decimoquinto día del mes era común que se realizasen exámenes de control (Leung, 1994, p. 389).

El sostenimiento de estas academias era posible gracias al sistema de inversión con la esperanza de que hubiese alumnos que aprobasen los exámenes, y posteriormente estos nuevos funcionarios pertenecientes al clan pondrían parte de su dinero como apoyo

económico a su *alma máter*. Este modelo de financiación gracias a los *alumni*, vigente hasta hoy en día en las mejores universidades del mundo, aseguraba a las escuelas de clan una cierta estabilidad. Se necesitaba el éxito de los estudiantes, y era obvio que “(...) their chance for eventual success in this enterprise depended heavily on the quality of their primary education” (Leung, 1994, p. 390).

El clan se preocupaba activamente de que los niños no solo aprendieran correctamente, sino de que el ambiente de estudio para los alumnos fuera el más idóneo posible y de que sus necesidades fueran completamente cubiertas. Lo más importante era asegurar el éxito. Tal y como expresaban algunos eruditos de la época:

The greatness of the clan does not depend on the size of its population but on the number of its talents so that the world will look on it with admiration. How can one [cultivate such talent] if not by education? (Leung, 1994, p. 390).

Aunque se defendieran los conceptos de la educación de calidad, al final se descarta que el principal objetivo de estos centros fuera la expansión de la educación; las escuelas de clanes seguían un esquema más de negocio que de modelo educativo público, aunque alegaran, aparentemente, por los principios de transmisión del conocimiento y moralización.

Pero en ambas instituciones se daba mucha importancia a la enseñanza ética y moral, según la filosofía confuciana. Lu Shiyi (陆世仪, 1611-1672), un filósofo de la época, incluso dijo:

The education of the family is also based on the education of the court. If the court teaches with morality [as paramount], then the family also teaches with morality [as paramount]. If the court teaches with material interests [in mind], then the family also teaches with material interests [in mind] (Leung, 1994, p. 401).

Sin embargo, en la práctica no se perseguía el primer objetivo de moralización y ética, como se decía. La misma prueba de cómo se financiaban estos colegios es un claro ejemplo de que el interés material se sobreponía ante la moralidad. La transmisión del conocimiento, así, empezaba desde la escuela de educación primaria hasta los exámenes con la meta de conseguir un puesto social elevado. La moral, en la práctica, era convenientemente fingida o dejada para más adelante, priorizando el objetivo de conseguir el estatus de “Shengyuan”.

Como hemos visto, las principales metas de las escuelas comunitarias y las de clanes se diferenciaban entre sí; en el primer caso, su función era la instrucción de jóvenes que no se presentarían a los exámenes y en el segundo, la formación de potenciales candidatos para mantener el negocio privado.

2. 3. 2 La educación técnica: matemáticas y ciencias exactas

El itinerario educativo orientado hacia el acceso al funcionariado imperial, a través del complejo sistema de los exámenes donde se demostraba el conocimiento de los clásicos, maestría en su interpretación y dominio de caligrafía, llevaba a la paradójica situación de que

El tan honorable “luminar de la ciencia china” en realidad es un absoluto ignorante. No conoce las cosas más simples, como las que cualquier colegial debería saber, por ejemplo, que la tierra es esférica o que la lluvia cae de las nubes, y no de la boca del dragón” (Korostovets, 1892, p. 184 - trad. de la autora).¹²

Además del estudio de los *Clásicos* y los textos confucianos, existía en China cierta cultura matemática o de las ciencias exactas. Sin embargo, se distanciaba bastante de las condiciones y parámetros específicos de la ciencia occidental, tanto en contenidos como en sus usos prácticos. Al decir del sinólogo y diplomático Korostovets, que observaba y analizaba el estado de la educación china a finales del siglo XIX,

Para obtener una visión aproximada sobre la ciencia y la educación chinas antes que nada hay que descartar la idea de todo cuanto nosotros acostumbramos a entender bajo estos términos. La ciencia y la educación en el Imperio chino no se parecen en nada a la ciencia y la educación europeas, siendo absolutamente diferentes. Si las inmortales obras de Humboldt y Spencer hubieran llegado al conocimiento de los chinos, sin duda habrían

¹² столь чествуемый всеми светоч китайской науки, в действительности есть круглый невежда. Он не знает самых простых вещей, таких, которые должны быть известны у нас любому школьнику, напр., что земля шарообразна или что дождь выпадает из облаков, а не из пасти дракона (Korostovets, 1892, p. 184).

sido considerados como unos absolutos ignorantes y sus obras unas tonterías (Korostovets, 1892, p. 173-174 - trad. de la autora).¹³

Esta diferencia en la percepción de qué es la ciencia para los chinos y para los occidentales y “Why did modern science, the mathematization of hypotheses about Nature, with all its implications for advanced technology, take its meteoric rise only in the West, at the time of Galileo?” (Jami, 1994, p. 223) se analiza en profundidad por Catherine Jami en su estudio *Learning Mathematical Sciences during the Early and Mid-Ch'ing* (1994).

El desarrollo de las ciencias exactas en Occidente y en Oriente había sido totalmente distinta. De hecho, el conocimiento científico estuvo en China, aunque vivo, bastante abandonado o poco estimado en comparación a otras disciplinas.

Eso no implica que no se viviese una época de “renovación”, en la que las ciencias suscitaron de nuevo un importante interés entre los intelectuales. Especialmente durante el siglo XVII se introdujeron otras corrientes de conocimientos matemáticos y científicos que proporcionaron nuevas metodologías para emplearlas beneficiosamente. Ciertamente que, en comparación con Europa, estas fórmulas y teorías ya no estaban en boga como gran innovación, pero sí sirvieron como impulso y acicate para la renovación científica en China.

Catherine Jami opina que es necesario diferenciar lo que se entiende bajo el término “conocimiento científico” en Occidente y en China. Según una cita que toma de Nathan Sivin: “(In China) there was no tradition in philosophy or elsewhere of comprehensive discourse on the sciences considered as a single enterprise” (Jami, 1994, p. 223), y distinguía dos tipos de ciencia: la cuantitativa, relacionada con los números y su aplicación a la realidad física, y la cualitativa, que aplicaba las “Cinco Fases” (五行 Wǔxín) y “otros conceptos verbales de diferentes esferas de la experiencia humana”

¹³ Чтобы получить приблизительное понятие о китайской науке и образовании, следует прежде всего отвлечь мысль от всего, что мы привыкли разуметь под этими названиями. Наука и образование в Срединной империи не имеют ничего схожего с европейскою наукою; это совершенные контрасты. Гумбольдт и Спенсер, если бы их бессмертные труды дошли до сведения китайцев, были бы несомненно сочтены за круглых невежд, а их сочинения за галиматью (Korostovets, 1892, pp. 173-174).

(Jami, 1994, p. 224), que eran aquellas ciencias que incluían la medicina, la alquimia, la geomancia y la astrología, entre otras. Si bien en este caso nos centraremos en la ciencia cuantitativa, y más concretamente, en las matemáticas, insistiendo otra vez en el hecho de que los conceptos aquí empleados aún presentan muchas diferencias con las teorías científicas a la sazón empleadas en Europa.

Con la llegada de los primeros jesuitas a China en el siglo XVI se aplica el punto de referencia del conocimiento occidental conocido como la “filosofía natural” (la antecesora de la física del siglo XIX), conocimiento que puede ser contrastado en algunos aspectos con la ciencia cuantitativa china. Si bien es cierto que los chinos no adoptaron la filosofía natural, eso no significó que mostraran interés en las otras ramas de las ciencias occidentales, cuyos contenidos adoptaron para su propio uso. Así, por ejemplo, la geometría euclidiana introducida en China durante el siglo XVII proporcionó nuevas técnicas y metodologías de utilidad a los astrólogos chinos.

Contestando a la pregunta de por qué en China el desarrollo científico no lograba ponerse a la altura del europeo, Jami afirma que “Skill in mathematics and astronomy was not required in the Chinese tradition” (Jami, 1994, p. 224). Recordando la importancia de los exámenes oficiales, así como el contenido y el largo tiempo necesario para su preparación, casi es comprensible que otras aptitudes y destrezas (incluyendo las científicas) se dejaran de lado en pos de alcanzar el principal objetivo, que consistía en superar las muy difíciles pruebas. Según aconsejaba el *Libro de los ritos* («礼记» Lǐjì), para el perfecto erudito confuciano el estudio de las matemáticas estaba bien visto como simple pasatiempo, sin embargo, no existía ninguna razón para invertir horas de estudio en las ciencias; hasta que, al menos, se hubieran superado los exámenes. El exhaustivo estudio de los textos clásicos confucianos dejaba poco tiempo a los escolares para dedicarse a divertimentos de corte científico.

Sin embargo, a finales de la dinastía Ming (siglo XVII) surgió un creciente número de alumnos interesados en estas materias. Se atribuye un gran mérito a este interés a la llegada de los misioneros jesuitas; pero también a que los jóvenes chinos empezaron a interesarse por la situación geopolítica de su propio país y del mundo en general, por lo que se comprende la relevancia del desarrollo y auge de los estudios cartográficos y astronómicos. Durante la dinastía Qing se establecieron incluso diversas instituciones

para el estudio de las matemáticas y la astronomía, todo debido al afán de los emperadores, como fue el caso del Emperador Kangxi (康熙, 1654-1722).

Ya durante los siglos XVII y XVIII, el estudio de las ciencias matemáticas se estableció en dos núcleos académicos distintos; por un lado, la corte del emperador, en Pekín, poseía su propio equipo de matemáticos y astrónomos, y por otro lado, se estableció una red de academias de matemáticas en las regiones bajas del río Yangtsé (长江 Chángjiāng). Resulta curioso que: “The existence of two centers of scholarly activity was by no means specific to mathematical sciences but simply reflected the split between scholars and officials that was one of the characteristics of the period” (Jami, 1994, p. 225).

Bajo la tutela del maestro Yuan Yuan (阮元 Yuàn Yuán, 1764-1849), algunos de sus discípulos compilaron importantes datos científicos y matemáticos. El libro *Notas sobre matemáticos y astrónomos* (《畴人传》 Chóu Rén Chuán) contiene una valiosa información que permite comprender no sólo cómo se utilizaban estas ciencias cuantitativas, sino también su funcionamiento como registro para enumerar y distinguir a los especialistas matemáticos de la época (Jami, 1994, p. 225).

Consideradas las matemáticas como pasatiempo o habilidad, que era casi un atributo intelectual para los señores y eruditos de cierto renombre, el cálculo no constituyó una aislada disciplina académica a añadir aleatoriamente al currículum de los eruditos. De hecho, las matemáticas constituían una de las *Seis Artes* (六艺 Liùyì) que el *Libro de los Ritos* incluía junto a las otras disciplinas (como la música, la arquería y la caligrafía), obligatorias para la completa formación de los caballeros: “Although mathematics was not considered a suitable livelihood for a gentleman, it was among the foremost of the arts of which he was encouraged to become an amateur” (Libbrecht, 1973, p. 4).

Sin embargo, ello no implicó un significativo incremento en el número de matemáticos. Al menos durante las dinastías Sui y Tang pocos fueron los oficiales que estudiaron específicamente para superar sus exámenes especiales y ser expertos matemáticos. Para la preparación de dichas pruebas y de la misma manera que los demás candidatos, estudiaban las obras clásicas confucianas, al tiempo que los militares se aplicaban en *El Arte de la Guerra* (《孙子兵法》 Sūn Zǐ Bīngfǎ), los alumnos que se

preparaban para el examen de matemáticas manejaban la conocida obra titulada *Los Diez Clásicos Matemáticos* («算经十书» Suàn jīng shí shū).

De la misma manera que los exámenes militares, estas pruebas eran consideradas de menor prestigio y no incluían cuestiones o composición de ensayos basadas en los textos tradicionales confucianos, y estos estudios matemáticos no interactuaban con el sistema general de pruebas y exámenes. Una vez superadas las oposiciones, estos funcionarios se dedicaban mayormente a solucionar los problemas concernientes a las tasas, a los impuestos y también a la ingeniería civil (Jami, 1994, p. 225).

Además, estaban los matemáticos astrónomos. La astronomía china fue de gran importancia en el complejo entorno de la política, pues, como explica Jami, “it was one of the emperor’s duties and monopolies to provide the calendar, thus regulating life and harmonizing the rhythm of human activities with that of the Heavens’ cycles” (Jami, 1994, p. 225).

Así, la organización del calendario era de vital importancia para el equilibrio y la estabilidad social, siguiendo unas pautas de vida y de convivencia. De aquí la imperiosa necesidad de una buena preparación de los matemáticos, capaces de asesorar correctamente al emperador en la óptima disposición de los días del calendario.

De igual importancia era la correcta y precisa predicción de los fenómenos celestiales (tales como los eclipses, las alineaciones de los planetas y la aparición de cometas) para interpretarlos adecuadamente y trasladarlos al ámbito político. Hay testimonios de que durante la dinastía Han, en el siglo III a.C hasta el III d.C, la figura del astrónomo oficial era habitual dentro de las cortes imperiales. Tales astrónomos recibían una especial formación y un intenso entrenamiento; y al contrario que el resto de los funcionarios eran nombrados directamente por el emperador. El centro de trabajo e interpretación astronómica de estos sabios era la Junta Imperial de Astronomía (钦天监 Qīn tiān jiān). Exceptuando algunos casos aislados de estudiantes de astronomía no relacionados con la institución imperial, los asuntos astronómicos se consideraban generalmente como cuestiones de estado (Jami, 1994, p. 226).

A pesar de sus distinciones de carácter político y ritual, ambos estudios, el cálculo civil y el astronómico estaban muy relacionados, dado que, volviendo a citar a Libbrecht:

“Mathematics was the servant of the more important sciences of the heaven” (Libbrecht, 1973, pp. 367-369; Jami, 1994, p. 226).

Según Jami (1994, p. 226) incluso dedicándose a un campo tan prestigioso como era el de la astronomía, ambos grupos de matemáticos que estaban al cargo de los aspectos técnicos de la regulación del Cielo y la Tierra gozaban de escaso reconocimiento. Las matemáticas eran, de este modo, de la mayor importancia para las predicciones y adivinaciones astronómicas, así como era enaltecedor para los caballeros el poseer ciertas habilidades en las operaciones de cálculo, aunque paradójicamente, los matemáticos profesionales no estaban lo suficientemente valorados. Entre el estudio de los *Clásicos* y los textos confucianos para los exámenes, por un lado, y las matemáticas, por otro, estas adolecían de la capacidad de otorgar cierto prestigio al estudioso. Las matemáticas, así, estaban principalmente presentes en los mercaderes y los administradores económicos, en los astrónomos en segundo lugar y, por último, en aquellos que desearan perfeccionar su estatus de caballero mediante el estudio de tales disciplinas.

Es durante la dinastía Song y la dinastía Yuan (元朝 Yuán cháo, 1279-1368)) cuando grupos de matemáticos independientes, sin contratos y ajenos a las instituciones imperiales, desarrollan más profundamente el cálculo algebraico. Poco se sabe de estas escuelas, y al parecer, los conocimientos se transmitían directamente de maestro a discípulo, perdiéndose mucha información relevante. Es probable que en esta época, la trigonometría experimentase un ligero ascenso para decaer posteriormente junto con el cálculo algebraico. Acaso no se diera un gran desarrollo de academias de matemáticos, contratados por el Estado o al servicio del Imperio, pero estas escuelas sí dejaron un pequeño legado, puesto que ambas disciplinas (el álgebra y la trigonometría) suscitaron un cierto interés y se mantuvieron en un discreto segundo plano (Jami, 1994, p. 226).

A lo largo de los siglos XVII y XVIII aparecieron nuevos estudios de las ciencias exactas (实学 Shíxué). Se observa el nacimiento del interés por el aprendizaje de la cronología o la geografía, aplicando en ambas disciplinas los conocimientos previos de las matemáticas y de la astronomía. Obviamente, se recurría a las matemáticas por el pragmatismo y utilidad de sus aplicaciones, algo que los sabios anteriores a Confucio ya habían expuesto. Surgieron defensores del uso de las matemáticas aplicadas, como por

ejemplo Pan Lei (潘耒 Pān Lěi, 1646 - 1708), tal como escribía en el prólogo de la obra *Teoría de la ecuación* («方程论», Fāngchénglùn) de Mei Wending (梅文鼎, 1633-1721):

The gentlemen of antiquity did not devote themselves to useless studies. (...) Although mathematics is the last of the Arts, it has wide applications. Without mathematics, it is impossible to understand the measurement of Heaven and the survey of Earth; it is impossible to regulate taxes and to manage finances; it is impossible to raise armies and dispose troops; it is impossible to administer civil engineering (Jami, 1994, p. 226-227).

Según Pan Lei, el desarrollo de las matemáticas no había sido continuo, y consideraba que se daban grandes carencias, errores y problemas en la organización y gestión de esta disciplina. Ni siquiera él mismo tenía unos amplios conocimientos de cálculo; su mensaje por ello, no es un ataque a la ausencia de especialistas en el campo matemático, sino un llamamiento a la recuperación del estudio de las ciencias exactas.

Aparecieron otros motivos por el interés en la formación matemática. Algunos sabios, como Pan Lei, la consideraban un bien necesario para el retorno de la esencia del “verdadero confucianismo”. Las matemáticas ayudaban a la interpretación astronómica y cartográfica, pero asimismo eran de gran utilidad para comprender los textos concernientes a las constelaciones y al cálculo tradicional. Los estudiantes mostraban un limitado interés por el cálculo, debido a que solo les servía para interpretar textos, así que, una vez más, el conocimiento más amplio de las matemáticas recaía sobre los funcionarios, que le encontraban un mayor uso en el ámbito práctico. Esta diferencia entre las aplicaciones de las matemáticas (interpretativas/prácticas) era otra de las características que separaban a los escolares de los funcionarios oficiales.

En lo que se refiere a la astronomía, el lento avance de las matemáticas suscitó una crítica al sistema tradicional de la cosmología. Basada ésta en la numerología, no resultaba ser un sistema preciso, sino un método escasamente coordinado con los días y el transcurso del tiempo. El famoso astrónomo de la dinastía Qing, Mei Wending, defendía que las constantes astronómicas debían derivar de observaciones y cálculos y no de algo tan aleatorio como la numerología, en vistas a diseñar un calendario lo más exacto posible. Tal crítica fue el golpe decisivo que inició la desestabilización de las bases de la numerología a favor del cálculo matemático.

En resumen, durante los siglos XVII y XVIII las matemáticas se desarrollaron y hallaron interés entre los oficiales, y los tres aspectos (el uso pragmático de las matemáticas, el estudio del cálculo para la interpretación de los textos y la crítica a la cosmología) a menudo se relacionaban entre sí; lo que no implica que cada uno de ellos destacase más, en su momento, sobre los otros dos. Algunos historiadores han encontrado nombres de figuras importantes en ese campo desde el siglo XVI hasta el XIX. Si bien no pueden ser considerados matemáticos o astrónomos como tales, sino personalidades que aplicaron esta ciencia en distintos campos, muestran el estatus de las matemáticas y su desarrollo, revelando su cambio de estilo y contenido y, de alguna manera, comparándose así a la misma evolución de las matemáticas en Europa. Tal vez no de la misma forma y con visibles diferencias, pero la conciencia del avance de las ciencias matemáticas en China muestra que no era un campo de estudio que se hubiera anquilosado.

Este resurgir de las matemáticas también trajo consigo la instauración de distintas instituciones dedicadas al estudio de esta disciplina. Las instituciones imperiales se desarrollaron debido a la motivación de varios emperadores, en especial durante el reinado del Emperador Kangxi. Atraído por el interés del cambio del calendario chino, Kangxi logró conciliar las diferencias entre las ideas de los jesuitas y los propios funcionarios de la Junta Imperial de Astronomía, obteniendo de este modo más poder mediante el renovado calendario, gracias a la exactitud de cálculo aportada por estas nuevas disciplinas, y podría decirse que a partir de este momento surgen las primeras instituciones matemáticas.

Catherine Jami (1994) destaca el decisivo papel de los misioneros jesuitas en lo que se refiere a la enseñanza de las matemáticas. Las lecciones no solo proporcionaban la teoría, sino que los alumnos podían aplicarla, como ejercicio, en diversas tareas de astronomía y practicarla con sus maestros. Ciertamente, la labor de los misioneros no era enseñar ciencias, puesto que su primer objetivo era la evangelización del país; sin embargo, asimismo tenían intereses ligados a las matemáticas, como la creación de academias que pudieran compararse con la Real Academia Francesa de las Ciencias (Académie Royale des Sciences) (Jami, 1994, p. 240). Contrariamente a sus deseos, no pudieron cumplir este cometido, siendo en última instancia el emperador quien tomaba la decisión: “What the Jesuits actually taught the emperor depended more on his curiosity

than on any internal logic. Only what which he approved of was to be adopted by the Chinese working in imperial institutions” (Jami, 1994, p. 240).

Lo que demuestra que, si bien el emperador recibió formación en las artes matemáticas, una gran parte de los contenidos programados por sus maestros jesuitas pudieron no merecer la atención y curiosidad de Kangxi, interesándose más por otros aspectos de esta nueva ciencia que él consideraría más útiles. Por ejemplo, utilizó las matemáticas para la elaboración de nuevos y más precisos mapas de China. Y aunque fue algo caprichoso y selectivo con su propio estudio, el emperador sí mostró interés en que sus hijos estudiaran bajo la tutela de los mismos jesuitas las matemáticas, considerando Kangxi que estas eran una parte importante de la instrucción clásica confuciana. Y quizás por ello, Yin Zhi (胤祉) (1677- 1732), uno de los hijos del Emperador Kangxi, fundador de la Academia de Matemáticas en 1731 (Jami, 1994, p. 240), ocupara, tanto él como sus hermanos, diversos puestos de poder y prestigio en instituciones matemáticas de carácter imperial. También es cierto que la fundación de esta Academia buscaba independizarse de la tutela de los jesuitas, de modo que las matemáticas pudieran enseñarse en China de una manera más autónoma y propia. Una de las posibles pruebas que sostienen esta teoría es que, años más tarde, en el libro *Orígenes de las matemáticas armónicas y astronomía* («律历渊源» Lǜ lì yuānyuán, 1713) del príncipe Yin Zhi, no consta el nombre de ningún jesuita (Jami, 1994, p. 241).

Era de esperar que los estudiantes se convirtieran en funcionarios. Aunque se suponía que tenían que pasar por los exámenes oficiales, en algunas ocasiones eran elegidos previamente para trabajar al servicio del emperador. No obstante, por lo general, esos pocos afortunados no alcanzaban esa posición por sus excelentes resultados en los exámenes, sino porque ya en su juventud habían estudiado matemáticas al pertenecer a familias de astrónomos o similares. Para el resto de los candidatos seguía habiendo pocas ventajas en dedicarse exclusivamente a una carrera matemática, pues las pruebas basadas en el estudio de los *Clásicos* continuaban siendo consideradas como una opción mucho más atractiva. El jesuita Dominique Parrenin afirmó: “Those who might distinguish themselves [by their scientific skills] have no reward to expect. (...) In a word, as the astronomer has nothing to see on earth, he has almost nothing to claim here” (Jami, 1994, p. 243).

Se puede ver entonces que, a pesar del fomento de la educación matemática, no implicaba la mejora del estatus social de los matemáticos, ni la expansión del uso de los cálculos a muchos más campos de los hasta entonces usados. El proceso de desarrollo matemático y de ampliación de fronteras en este campo de estudio iría progresando lentamente, y sería en los últimos siglos cuando llegaría a presentar una mayor evolución. La apertura de China al mundo occidental a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX sería una etapa decisiva para el desarrollo de las matemáticas, pero hasta entonces, la expansión de dichos conocimientos resultaba lenta. Incluso en los primeros años del siglo XX el peso e impacto de los exámenes oficiales era tal que prácticamente no se contemplaba la ciencia matemática como la primera opción para conseguir un determinado reconocimiento social. Mientras que en Occidente ya se aplicaban, desde hacía siglos, las ventajas y los diversos usos de las matemáticas (en la tecnología, las ciencias económicas y administrativas, etc.), las matemáticas en China no se apreciaron debidamente durante mucho tiempo. Hasta inicios del siglo pasado resultaban de más valor los contenidos relacionados con la filosofía confuciana que lo práctico y utilitario de la aritmética y las ciencias.

2. 3. 3 La educación legal

Como en toda sociedad civilizada, la población china vivía según unos edictos o unas reglas que aseguraran la convivencia pacífica y armoniosa entre todos; se podría decir sin equivocación que toda cultura tiene un sistema legal que proporciona dichas pautas de control. En la tradición china, como explica Wejen Chang en *Legal Education in Ch'ing China*, la jerarquía de normas se estructuraba piramidalmente de la siguiente manera:

- El Dào 道, en primer lugar, siendo el principio más racional e importante.
- El Dé 德, o el principio moral.
- El Lǐ 礼, o los ritos.
- El Xísú 习俗, o costumbres.

-Y el Fǎ 法 o las leyes, el escalafón más bajo de esta estructura, considerado el más arbitrario y el menos importante (Chang, 1994, p. 292).

En un sistema social tan organizado, amplio y extenso como el chino era común la necesidad de la presencia de un cuerpo de funcionarios que pudieran estar al frente de la administración legal y judicial en los diversos ámbitos de la vida:

there were higher officials to review decisions of their subordinates, hear appeals, and make regulations and laws; law enforcement officials and officers; government clerks and runners; private legal secretaries of officials and some high ranking officers; personnel of local security systems; scribes who helped people draft legal documents; and litigation masters who provided people with legal counsel for a fee (Chang, 1994, p. 292).

Numerosas leyes y códigos de conducta debían aprender aquellos que quisieran aprobar los exámenes oficiales (en especial el examen provincial y el metropolitano) para conseguir un puesto de funcionario. Dado que el objetivo final era obtener un puesto de trabajo en una institución gubernamental, se daba por hecho que era necesario estudiar normas y reglas, que posteriormente serían desarrolladas en base a alguna pregunta del examen, habitualmente a modo de redacciones de dictámenes judiciales o decisiones jurídicas de carácter hipotético, tal como expone Wejen Chang (1994, p. 294).

Sin embargo, pudieron darse no pocos problemas debido a las respuestas críticas con el régimen y políticamente inconvenientes de los alumnos que concurrían a dichos exámenes oficiales. En general, las tensiones latentes entre la etnia Han (汉族 Hànzú) y la Corte de etnia manchú (满族 Mǎnzú) de la dinastía Qing (清朝 Qīng Cháo, 1636-1912) hacía que no pocos maestros examinadores temieran respuestas o contestaciones “políticamente incorrectas” en las pruebas, a modo de crítica, rechazo o protesta, y los candidatos asimismo temían responder alguna cuestión de forma poco conveniente. Por ende, aquellos que se presentaban a los exámenes se exponían a preguntas “políticamente seguras” (Chang, 1994, p. 294), basadas normalmente en los *Clásicos* y que los candidatos podían responder sin demasiadas preocupaciones.

Con el tiempo, se fue estrechando el margen de preguntas de carácter legal, siendo eliminadas las redacciones tipo borradores de edictos imperiales, proclamas gubernamentales y peticiones al trono (1681, 1756 y 1757). Más adelante, preguntas concernientes a las planificaciones políticas (策 Cè), de temáticas tan amplias como la conservación del agua, la educación pública, el desarrollo económico, etc., fueron también controladas muy de cerca, de modo que no apareciese ningún comentario crítico

y fuera de lugar que pusiera en tela de juicio al gobierno o a la gestión del Imperio. El contenido de las preguntas se reducía a las cuestiones familiares (herencias y otros asuntos entre clanes) y preguntas de reflexión sobre algún caso concreto. Ambos tipos de cuestiones tampoco perduraron mucho tiempo, y en 1771 la pregunta de reflexión redujo considerablemente la cantidad de palabras aceptadas para la respuesta. Siendo las opciones de preguntas de ámbito legal cada vez más limitadas, las cuestiones eran comúnmente reproducidas para venderlas a los alumnos, al igual que otros textos de los exámenes (Chang, 1994, pp. 294, 295).

Las preguntas de desarrollo de decisiones para un caso hipotético tampoco resultaron ser muy claras. En ocasiones, el enunciado no era más que una cita o el título de una parte del código legal de la dinastía Qing. De modo que los alumnos a menudo no podían más que deducir en qué consistía la pregunta y respondían mediante comentarios o desarrollando el artículo o cita en cuestión. En consecuencia, en tales pruebas se evitaban reflexiones o consideraciones políticas y personales.

El problema de la censura política venía, según razona Wejen Chang, del conflicto entre confucianos han y los manchúes. Por una parte, los primeros tenían en mayor consideración al Dào y poco interés por el Fǎ y sus leyes terrenales, mientras que los segundos carecían de una amplia y sólida tradición confuciana, y arbitraban otros medios de ascenso o promoción de oficiales gubernamentales fuera del sistema de exámenes. Este conflicto entre ambas etnias hacía que el estudio de las leyes, al menos por parte de la población considerada como culta o de alta cuna, fuera más bien deficiente. Además, tal como sucedía con la educación matemática, el estudio de los *Clásicos* precisaba de mucho más tiempo, esfuerzo y dedicación por parte de los estudiantes. Gran parte de los funcionarios legales, jueces, etc., procedía de aquellos que habían superado los exámenes y habían sido propuestos como ayudantes de otro oficial de rango superior, o funcionarios auxiliares en diversos asuntos de la administración de justicia.

Por otra parte, la mayoría de la población difícilmente podría comprender la complejidad de los códigos legales; sin embargo, era necesario que las gentes del pueblo llano supieran cuáles eran sus obligaciones y deberes. Por ello, durante la dinastía Qing, las *Regulaciones de la Tabla de Ritos* («吏部则例» Libù Zé Lì) (Chang, 1994, p. 296) ordenó la construcción de un espacio o sala de conferencias en cada pueblo, de manera

que cada primer y decimoquinto día del mes los habitantes se reunieran para oír los sermones de los mayores del pueblo, previamente escogidos por funcionarios oficiales. El principal cometido de estas reuniones y asambleas era que la gente conociese de manera cercana y tuviese un conocimiento básico de las leyes; sin embargo, en muy pocos lugares se llevaba con éxito esta práctica ya que los mismos funcionarios encomendados a llevar a cabo esa política no cumplían debidamente sus dedicaciones o las ignoraban. Como explica Wejen Chang:

Here again a good government policy was thwarted by those who were supposed to implement it. As a result, the general public did not get the legal education the government prescribed (Chang, 1994, p. 297).

¿Cómo, pues, podían los chinos conocer las leyes y sus procedimientos? La información jurídica que recibían era la que les llegaba de manera extraoficial e informal, en la calle, mediante comunicación cotidiana o incluso a través de diversos medios de entretenimiento:

Most of the Classics discuss norms, including law. Law codes and their commentaries were generally available. Many who administered or practiced law left writings about cases (...). Case reports were also compiled and published by scholars, obviously for educational and reference purposes. Most clan rules included some statutory and customary law provisions. Moreover, law was a popular theme of novels, plays, and other forms of literature. For the illiterate, there was a rich oral tradition (...). Above all, whenever a person was involved in litigation or other judicial law enforcement processes, his story spread among his relative, friends and neighbors, teaching them something about law (Chang, 1994, p. 297).

Incluso para los no ilustrados parecía haber una fuente casi inagotable y fácilmente accesible de información legal. Sin embargo, es un error pensar que estos medios fueran una vía exitosa en cuanto a su labor informativa. La ley, tal como se entendía en los *Clásicos*, estaba muy vinculada a los principios morales, que para el vulgo y las gentes humildes resultaba inútil o poco práctica. Ignorando los principios morales, no podían acceder entonces a la comprensión de lo que era la ley según los *Clásicos*. Por otro lado, los comentarios de los funcionarios del cuerpo legal presentaban un estilo farragoso, muy técnico y de difícil comprensión. Las normas de los clanes y de las familias eran más sencillas de entender, pero no eran más que una mínima parte de los códigos legales más

complejos. Los informes judiciales eran muy escasos y muchas de las historias y experiencias de los oficiales resultaban de más que dudosa veracidad. Las obras literarias y de ópera teatral eran muy populares, aunque sus contenidos resultaban todavía más inexactos que los documentos redactados por los funcionarios.

Hay que entender este método de enseñanza de las leyes para el pueblo llano como una actividad necesaria por parte de las autoridades. Como exponen Yu Zhang y Nicholas Lovrich en *Portrait of Justice: The spirit of Chinese law as depicted in historical and contemporary drama*, el principal cometido de la población era seguir y cumplir puntualmente las obligaciones y normas, mientras que en el campo legal se contemplaba menos la protección y salvaguarda de los derechos y libertades del ciudadano (Zhang & Lovrich, 2016, p. 373). Para complacer y entretener al público, los casos expuestos en esas obras teatrales y operísticas alcanzaban un desenlace mediante procedimientos extraordinarios y otras medidas cuya realización no se daba en la vida diaria y en los casos reales.

De este modo, la imagen del sistema legal era distorsionada, exagerada o inexacta para adecuarse al propósito del entretenimiento:

Justice images found in the arts, nearly always correlated with the principal aspects of formal legal justice, tend to reflect the prevailing lifestyles of Chinese society and Chinese cultural values, generally reinforcing existing legal norms, legal reasoning, and legal structures (Kamir, 2004). These arts-based images of law and jurisprudence reach vast audiences, and serve to inculcate specific notions of justice; and in the process of doing so, they play a key role in the socialization of individuals and social groups found in Chinese society (Zhang & Lovrich, 2016, p. 374).

Hubo obras de gran popularidad y difusión a lo largo de las distintas dinastías. En la dinastía Yuan, cuando la corrupción legal era común y los poderosos podían abusar de su poder, eran muy estimadas y celebradas las óperas donde el honesto juez Bao (o Qing Tian (青天), aplicaba justicia, para consuelo y esperanzas de los espectadores. Estas obras con el juez Bao de protagonista buscaban ensalzar virtudes y valores tales como la piedad filial y las enseñanzas confucianas (Zhang & Lovrich, 2016, p. 375). Aclamadas por el público eran, también, aquellas obras donde elementos sobrenaturales, como los fantasmas de los arbitrariamente juzgados y ejecutados, hacían su aparición buscando

justicia; una vez encontrada, la armonía regresaba al lugar (Zhang & Lovrich, 2016, p. 376).

Curiosamente, también había obras que mostraban las cortes judiciales como lugares de corrupción y explotación del poder, si bien no tenían tanta popularidad como las obras donde el juez honesto y humilde emitía sentencias justas.

The major task of the court in the drama is to gratify the audience with the criminal being punished. No one doubted the facts or evidence because the crime's facts and the criminal's identity are known from the start in the drama. Also, no one doubts that torture instruments were used during the trial. Judge *Bao* may even resort to scare tactics or the use of very extreme forms of interrogation to extract a confession in the courtroom or in prison. Ordinary people have to rely on a fair judge, the superior "blue and clean sky," for justice to prevail. It reflects the humble social status of ordinary people, who can only kneel down to beg for justice from the authority (Zhang & Lovrich, 2016, p. 376).

Sin embargo, a pesar de los medios utilizados para acercar al pueblo llano los procedimientos legales, el resultado era insuficiente. Los comentarios legales y los escritos de casos reales no estaban al alcance de la mayoría, escasamente cultivada, por lo que la solicitud de un procedimiento legal podía resultar una tarea de gran complicación. También de difícil exactitud era el testimonio de aquellos que hubieran pasado por algún juicio, pues en general resultaban declaraciones que se realizaban de manera confusa o poco concreta. Además, eran procesos complejos, lo que hacía que el posterior testimonio de tal o cual experiencia fuera difícil de transmitir.

Por ello, a pesar de todos los recursos que había para comprender y aprender la ley y el sistema judicial, estas metodologías conformaban un complejo, vago e impreciso procedimiento, que no hacía más que mostrar una fracción de la totalidad. Lo único que el pueblo llano podía percibir era una mínima parte de lo que realmente era y significaba la ley.

En general, el conocimiento de las leyes se reducía a un selecto cuerpo de oficiales judiciales, de empleados, de secretarios y de escribanos copistas y pocos más. De hecho, durante la dinastía Qing era común que los alumnos que pudiesen pagarse los carísimos estudios continuaran preparándose para los exámenes civiles, mientras que los menos pudientes, pero con cierto talento, optaban por los estudios legales. Una vez más, otra

área de conocimientos, las leyes, quedaba eclipsada y minusvalorada por el enorme prestigio de acceder al funcionariado imperial a través de los difíciles exámenes civiles.

2. 3. 4 Educación militar

La actitud negativa hacia la guerra y el aprecio por las soluciones pacíficas de los conflictos fue la esencia de la cultura confuciana durante siglos, aunque, obviamente, los emperadores chinos se daban cuenta de la necesidad de tener grupos armados para salvaguardar sus intereses dinásticos, protegerse de los vecinos y defenderse de cualquier enemigo, tanto fuera como dentro de sus dominios. Sun Tzu (孙子 Sūnzǐ, 544 a.C - 496 a.C) comprendía la importancia de tener un fuerte ejército, tal como expresa en su clásica obra *El arte de la guerra*, escrita supuestamente en el período de los Reinos Combatientes (476-221 a. C.) siendo un ideario de reglas de guerra y paz.

Con todo eso, “los chinos sitúan la instrucción castrense al nivel de oficio y lo entienden como tal”,¹⁴ observó en 1905 el periodista y politólogo ruso V. I Dálchenko. Durante siglos, los militares no gozaron de prestigio. Tanto los soldados como los suboficiales tenían bajos niveles formativos, mientras que los rangos superiores los ocupaban funcionarios civiles que compaginaban sus obligaciones administrativas con los asuntos militares. Por lo tanto

Esos generales civiles no podían, por supuesto, crear un espíritu y una disciplina del ejército, y los soldados reclutados de la basura del pueblo no podían inspirar respeto ni establecer contacto con la población. Claro que surge de aquí el desprecio general del pueblo en China y el temor a los militares, expresado en el popular proverbio: “No se toma buen hierro para hacer cerraduras, y no se hacen los soldados de buena gente” (Dálchenko, 1906a, p. 502 –trad. de la autora).¹⁵

¹⁴ Военное образование китайцы ставят на степень ремесла и понимают военное дело как ремесло (Dálchenko, 1906a, p. 515).

¹⁵ Такие гражданские военачальники не могли, конечно, создать армейский дух и дисциплину, а солдаты, набранные из отбросов народа, не могли вселить к себе уважение и наладить связь с населением. Понятным отсюда являлось в Китае общее народное презрение и страх к военному сословию, выразившиеся в народной пословице: “Хорошее железо не берут на выделку замков, и из хороших людей не делают солдат” (Korostovets, 1892, p. 185).

Más crítico aún era el diplomático Korostovets en su análisis de la educación militar, observando en 1892 que:

La profesión militar de los chinos en el Imperio Medio no tiene prestigio y el militar, a la percepción de un chino, es sinónimo del bandido, como es en realidad en este país. Se da siempre preferencia a un funcionario civil ante un militar y un conocedor de los clásicos, aunque ya sea que el primero ha llegado al reblandecimiento del cerebro, tiene ventajas ante un soldadote ignorante. Y no es de extrañar, puesto que a los chinos les es totalmente desconocido el tipo occidental del militar letrado y formado polifacéticamente; el representante de la fuerza armada china no es otro que un animal bruto, cobarde durante la guerra y una amenaza para la población civil (Korostovets, 1892, p. 185 – trad. de la autora).¹⁶

La realidad confirma esta percepción. Así, en 1906 en el ejército de Yunnan (雲南) los oficiales y suboficiales eran antiguos cabecillas de piratas y rebeldes (Dálchenko, 1906a, p. 502). Aunque también es cierto que en los momentos decisivos el ejército chino, a pesar de no estar bien organizado ni preparado, demostraba su valentía y entrega, asombrando al enemigo.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX los acontecimientos históricos y la relevancia geopolítica de China en el panorama mundial atrajeron la atención de especialistas europeos a las cuestiones del Estado y de la organización de las fuerzas armadas del Imperio, y por ende a la formación y preparación del ejército chino. Por eso no es de extrañar la publicación de varios estudios dedicados al asunto, aparecidos en la Rusia zarista de finales del siglo XIX y principios del XX, y agravada la situación por la Guerra Ruso-japonesa (1904-1905).

¹⁶ Военная профессия в Срединной империи не пользуется почетом и военный, в глазах китайца, является синонимом разбойника, каков он и есть в действительности в этой стране. Гражданскому чиновнику всегда оказывается предпочтение перед военным и знаток классиков, хотя бы дошедший до размягчения мозга, имеет преимущество перед невежественным рубакою. Оно и неудивительно: ведь китайцам совершенно незнаком тип многосторонне-образованного и ученого военного Запада; представитель китайской военной силы - не что иное, как грубое животное, трус во время войны и гроза мирного населения (Korostovets, 1892, p. 185).

Aunque los que apostaban por la carrera militar también pasaban por los exámenes, que se dividían en nivel de distrito y de prefectura, para pasar luego a nivel provincial y de la capital, estos poco tenían que ver con los exámenes de acceso al funcionariado. Por ejemplo, no contaban con las reexaminaciones y, obviamente, el contenido de estas pruebas era diferentes, puesto que los libros utilizados eran los escritos de Sun Tzu, y los libros tradicionales como los *Clásicos Militares* («*吳子*» Wúzi) o *Las Leyes de Sima* («*司馬法*» Sīmǎ Fǎ).

El citado diplomático I. Ya. Korostovets, en su análisis de los exámenes militares apunta sus rasgos más llamativos:

Las personas que han elegido la carrera militar también estudian los libros clásicos y se someten a las pruebas según el nivel (...). Pero las exigencias que se les plantea no son muy severas, por lo tanto no son pocos en China los generales que conocen mal su propia escritura. En realidad, de las ciencias militares conocidas en Occidente tales como: tácticas, fortificaciones, artillería, minas, etc., los chinos, con pocas excepciones (en los puertos), no tienen ni idea. La educación militar se reduce principalmente a ejercicios acrobáticos y gimnásticos. Los estudiantes militares esgrimen, saltando y retorciéndose con grandes alabardas en sus manos, lanzan y levantan pesas de piedra y disparan flechas, a pie y a caballo. (El tiro con arco es uno de los ejercicios más antiguos y populares en China, que apoya el espíritu guerrero en la generación más joven). Los candidatos incapaces de enhebrar la cuerda del arco o arrojar piedras no pueden realizar posteriores pruebas, concretamente las referidas a las ciencias (Korostovets, 1892, p.184 - trad. de la autora).¹⁷

¹⁷ Лица, избравшие военную карьеру, также проходят классические книги и подвергаются испытаниям на степени (...). Но требования, предъявляемые здесь, не особенно строги, вследствие чего в Китае имеется немало генералов, плохо знакомых с родной грамотой. Собственно о военных науках, известных на Западе, как то: тактике, фортификации, артиллерии, минном деле и пр., китайцы, за немногими исключениями (в портах), не имеют понятия. Военное образование сводится главным образом к акробатическим и гимнастическим упражнениям. Военные студенты фехтуют, прыгая и кривляясь с большими бердышами в руках, бросают и поднимают каменные гири и стреляют из лука, пешком и с лошади (Стрельба из лука составляет одно из древнейших и популярнейших упражнений в Китае, поддерживающее воинственный дух в молодом поколении). Кандидаты, оказавшие неуспех в натягивании тетивы или в метании камней, не допускаются к дальнейшим испытаниям, собственно в науках (Korostovets, 1892, p.184).

A finales del siglo XIX los militares extranjeros opinaban que la gran parte del ejército del sur recibió solamente una instrucción militar superficial; en lo que se refiere al cuerpo de oficiales, la mayoría no tenía la formación adecuada y muchos de ellos ni siquiera pasaron un examen militar. El cuerpo de oficiales de rango superior se reponía con los candidatos para las vacantes, que vivían junto con la tropa y esperaban su inscripción al ejército. Según Dálchenko:

La sustitución de los oficiales ignorantes por aquellos que consiguieron la formación en las escuelas militares se realiza de manera muy lenta, debido a la carencia de escuelas militares en relación con la necesidad de oficiales instruidos. En lo que se refiere a los suboficiales, la mayoría de ellos son viejos veteranos y son elegidos mediante acuerdo voluntario de los propios soldados. El bajo nivel intelectual y ético de los oficiales y suboficiales representa por ahora el lado débil de la organización en el ejército fronterizo del sur (Dálchenko, 1906a, p. 508 - trad. de la autora).¹⁸

En resumen, tampoco en la educación militar se cumplían las enseñanzas de Confucio quien decía que “hacer luchar a súbditos sin instrucción es abandonarlos” (Confucio, 2002, p. 159).

Los conflictos bélicos de finales del siglo XIX obligaron al Imperio a tomar muy en serio la cuestión de la instrucción militar de los ejércitos. En el proceso de la modernización de las fuerzas armadas chinas desempeñaron un decisivo papel el general y diplomático Li Hongzhang (李鴻章 Lǐ Hóngzhāng, 1823-1901) y el intelectual y reformista Zhang Zhidong (張之洞 Zhāng Zhīdòng, 1837-1909), conscientes de la urgencia de la creación de unas academias militares acordes a los nuevos tiempos y de la renovación de la flota de guerra. Todo ello con el objeto de salvaguardar y proteger al Imperio de las amenazas extranjeras, aunque tales esfuerzos desembocaron en un largo proceso cuyos resultados no consiguieron mantener en el poder a la dinastía Qing.

¹⁸ Замещение невежественных офицеров, получившими образование в военных школах, происходит очень медленно, за общим пока еще недостатком военных школ относительно потребности в образованных офицерах. Что касается до унтер-офицеров, то большинство из них старые служаки и выбираются сами же солдатами, по добровольному соглашению. Низкий умственный и нравственный уровень офицеров и унтер-офицеров составляет пока слабую сторону организации в южной пограничной армии (Dálchenko, 1906a, p. 508).

2. 3. 5 Educación musical

“La mente se despierta con la poesía, se afirma con los ritos, se completa con la música”, - decía Confucio (2002, p. 117).

La idea de armonía se considera un importante componente de la filosofía confuciana. “Confucio creía que la música era esencial para un buen carácter y que podía no solo armonizar los sentimientos humanos sino también extraer orden del caos social” (Yao, 2001, p. 213). Por eso los alumnos, durante sus años de aprendizaje, conseguían cierta formación musical, siempre tratándose, por supuesto, del legado musical tradicional, protegido de cualquier influencia exterior y de cualquier amenaza de innovación.

Se considera que incluso antes de la dinastía Zhou Occidental (周朝 Zhōu Cháo) (siglo XI a.C. - 771 a.C.) ya existía una cierta organización en la educación musical, aunque completamente este sistema se perfila más durante el período conocido como el de Primaveras y Otoños (春秋时代 Chūn Qiū Shí Dài, VIII-V siglo a.C.).

La idea principal de este modelo consiste en que la educación musical forma una parte primordial de la educación pública, puesto que es un importante instrumento de propaganda de carácter legítimo de las clases gobernantes. La música permite controlar los pensamientos de los jóvenes y fortalecer el dominio de la autoridad. Se diseñó un modelo de instrucción musical y en los programas escolares se introdujeron clases de música. A su vez se distinguen dos tipos de formación musical: la profesional y la escolar, básica. La música profesional comprende la administración, las instituciones de carácter formativo y la creación musical. En el palacio, esta creación musical y la interpretación de las obras compuestas la realizaban habitualmente los esclavos, mientras que la administración corría a cargo de los aristócratas.

Las funciones de cada persona que formaba parte de la pirámide estructural de la educación musical en la China del período de la dinastía Zhou Occidental fueron estrictamente definidas según su estrato social, tal como se muestra en los trabajos de Xiu Hailin y Li Yue (Xiu, 1997, p. 50-52; Li, 2017, p. 217).

Después de un patente abandono durante la dinastía Qin (秦朝 Qín Cháo, 221-206 a.C), la educación musical toma nuevo impulso y se fortalece en la siguiente dinastía, la

Han (206 a.C. - 220. d.C), sobre todo debido a las ideas de Confucio. El concepto de armonía se considera un importante componente del planteamiento confuciano. Acaso convenga insistir en lo que se ya apuntaba más arriba: “Confucio creía que la música era esencial para un buen carácter y que podía no solo armonizar los sentimientos humanos sino también extraer orden del caos social” (Yao, 2001, p. 213).

Un papel de enorme relevancia desempeñó en esta etapa el filósofo Dong Zhongshu (董仲舒, 179–104 a.C.), considerado como el “Confucio de la Dinastía Han”, quien enfatizaba la importancia del aprendizaje de la música. Apoyándose en la idea de la “naturaleza humana”, que está constituida de lo “bueno” y lo “malo”, el sabio proponía diferentes métodos de enseñanza con el propósito de una educación ideológica. Dong Zhongshu estaba convencido de que con la ayuda de la música se podía mejorar el espíritu de un pueblo, cambiar sus tradiciones y ritos, modificar y perfeccionar su moral.

De este modo se puede afirmar que durante la dinastía Han la música no solamente se comprende como un instrumento puramente de dominación política, de una clase social por la otra, sino como una herramienta eficaz de instrucción ética.

En los años de gobierno del Emperador Wudi (武帝, 140-87 a.C.) en palacio se inauguró una cámara musical (乐府 Yuèfǔ), que recopilaba y ordenaba las obras musicales de creación popular.

En los tiempos de la dinastía Tang (618-907 d.C.) la educación musical tradicional vive un auténtico esplendor. Canciones y danzas populares, dramas musicales y obras compuestas para palacio (instrumentales, vocales, bailes, etc.), así como la música religiosa, forman parte de la vida de la China de esta época, lo que explica la creación de muchas instituciones musicales. En palabras de Liu Xinzhen y Li Iunlin la ciudad de Chang'an (长安), la capital de la dinastía Tang, fue en estos años considerada como la “Viena china” (Liu & Li, 2006, pp. 70-80; Li, 2017, p. 219).

En general, debe tener razón Li Yue, cuando observa que “la historia demuestra que el nivel de la educación musical de uno u otro período depende de manera directa de

hasta qué punto le gustaba la música al gobernante que en aquel momento ocupaba el trono” (Li, 2017, p. 220).¹⁹

Según los estudios realizados por los investigadores Xiu Hailin (2000, p. 43-45) y Li Yue (2017, p. 220) se nota el declive de la música de palacio, cuyo objetivo es subrayar el carácter divino del emperador, con la consiguiente composición de obras grandiosas y pesadas, con textos elogiosos y de escaso valor artístico.

En general se puede resumir que, a lo largo de los siglos, de una u otra forma, la idea de la enorme importancia de la educación musical estaba presente en la sociedad china, tanto entre las altas esferas, como a nivel folclórico y popular. Existían diferentes tipos de escuelas y distintos formatos de aprendizaje. En consecuencia, los alumnos conseguían cierta formación musical, siempre tratándose, por supuesto, de la adquisición del legado tradicional, protegido de cualquier influencia exterior y de cualquier amenaza de innovación.

2. 3. 6 La educación de la mujer

Al igual que en otras sociedades tradicionales, en la antigua China la pertenencia a uno u otro sexo marcaba la vida de una persona. A la propia mujer embarazada le preocupaba enormemente si iba a dar a luz un varón o una hembra, puesto que en un mundo patriarcal las mujeres se consideraban personas de inferior categoría. Consecuentemente, no podían presentarse a los exámenes y por lo tanto alcanzar el grado de funcionarias u ostentar cargos en el gobierno. Su única opción era casarse para, a su vez, engendrar más hijos varones.

La discriminación contra la mujer se siguió desarrollando en nombre del confucianismo. En las sociedades confucianas tradicionales se convirtió en una norma establecida el que una mujer virtuosa era aquella que no tenía ambición política alguna, ni siquiera capacidad especial alguna (*nuzi wucai jiu shi de*) y que siempre seguía a su marido fuera

¹⁹ История показывает, что уровень музыкального образования того или иного периода напрямую зависел от того, в какой степени любил музыку правитель, восседавший в тот момент на троне (Li, 2017, p. 220).

quien fuese y fuera adonde fuese (*jia ji sui ji, jia gou sui gou*), que significa literalmente que si una mujer se casaba con un gallo tenía que seguir al gallo y si se casaba con un perro tenía que seguir al perro) (Yao, 2001, pp. 227-228).

Aunque pareciera que las mujeres chinas permanecían ajenas al ámbito de la educación, lo cierto es que adquirían una serie de conocimientos, aptitudes y destrezas que se esperaba que debían dominar para la buena marcha y orden en la vida familiar y social. Tales conocimientos no eran enfocados de la misma manera que para los varones, y con el paso de los siglos se fue organizando una serie de sabidurías enfocadas hacia la formación e instrucción de los hombres y otros conocimientos específicos para las mujeres.

En una sociedad esencialmente patriarcal como la china, y tan marcada por la filosofía confuciana, existía una obligación moral de las familias en perpetuar el apellido mediante el nacimiento de los hijos, tal como explica Susan Mann en *Women, Families and Gender Relations* (2008a). Aquellas parejas que no pudieran tener un hijo mediante medios naturales recurrían bien a concubinas o bien a la adopción de huérfanos. Pero de nacer una niña, podían darse varias situaciones. Una familia acomodada o con suficiente dinero podía mantener a las hijas, pero al nacer el bebé en una familia pobre, el infanticidio femenino se volvía una solución típica y normalizada (Mann, 2008a, p. 449). En ambos casos, una hija solía resultar siempre una carga económica para las familias, puesto que como en otras civilizaciones, al casarse la joven su familia debía de entregar una dote al nuevo marido. De modo que:

From the perspective of poor families, the rising value of a daughter as a maid or a concubine – or as a prospective female entertainer, if she was beautiful – curbed recourse to female infanticide- For bride-giving families, regardless of their means, providing for a daughter’s dowry was a substantial cost, sometimes cited as a cause for female infanticide, and a good reason to shake the money tree of a daughter’s labor before arranging for her marriage (Mann, 2008a, p. 450).

Las jóvenes afortunadas serían educadas para ser buenas esposas. Las familias que pudieran mantener a una hija iniciaban su formación cuando la pequeña alcanzaba los siete años de edad. Previamente, habían aprendido modales de la misma manera que los niños. Pero al cumplir esta edad, el plan de entrenamiento y enseñanza de las muchachas tomaba un rumbo diferente al de los chicos, y aprendían principalmente en

casa, bajo la tutela de sus madres y de otras mujeres. Tareas tales como la costura, las labores domésticas, la cocina e incluso la cría de gusanos de seda eran inculcadas desde tan tierna infancia, pero más importante aún era la doctrina de comportamiento que debían de seguir. Como explica Wong Yin Lee en *Women's Education in Traditional and Modern China*: “They would grow up in an atmosphere where there were constant reminders of the importance of being modest and of the virtue of being submissive” (Lee, 1995, p. 348).

El estudio de los *Clásicos* estaba prácticamente vetado para las mujeres, y hasta se consideraba que la educación más allá del ámbito doméstico era algo osado y hasta peligroso para ellas. Lu Kun, a quien hemos mencionado anteriormente, también tuvo gran interés en desarrollar la enseñanza femenina, e incluso llegó a criticar la razón de esta carencia educativa: “Few people teach their daughters to read and write nowadays for fear that they might become over ambitious” (Lee, 1995, p. 346).

Las mujeres debían instruirse en las llamadas *Tres Obediencias* y las *Cuatro Virtudes* (三从四德 Sāncóng Sìdé), y no inmiscuirse en el mundo académico que estaba al alcance de los varones. Las *Tres Obediencias* dictaban a las mujeres a respetar y seguir las órdenes de, primero, el padre, posteriormente el marido y finalmente del hijo, siendo así siempre una figura sumisa ante un varón (Anexo 4).

Por otro lado, las *Cuatro Virtudes*, eran los cuatro preceptos morales que tenían que cumplir, siendo así mujeres que ejercían la disciplina moral, la diligencia, el hablar con propiedad (quiere decir, evitando el lenguaje soez y de manera respetuosa) y que mantuviera una apariencia modesta. En definitiva, se formaba a las mujeres para ser una perfecta y obediente hija, esposa y madre: “The process of learning for a married woman had been one of practising and striving to be a dutiful wife and mother” (Lee, 1995, p. 351).

Además, la mujer no tenía que destacar por su inteligencia. En el *Libro de adoctrinamiento de las mujeres* de la dinastía Han, escrito por Ban Zhao (班昭, Bān Zhāo), su autora afirma:

As far as knowledge goes, a woman need not to be extraordinarily intelligent. As for her speech, it need not to be terribly clever. As for her appearance, it need not to be beautiful or elegant, and as for her talents, they need only to be average (Lee, 1995, p. 351).

En la dinastía Ming incluso se llegó a asociar la actividad literaria e intelectual de la mujer con lo vulgar:

People of the Ming Dynasty (1368-1644) would generally be abhorred at the thought of women Reading and writing since female literacy had always been associated with the idea of moral corruption in women. This was because of the fact that courtesans and female singers, who were looked upon virtually as prostitutes, had mainly come from the rank of literate women. Moreover, the opposition to women's intellectual enrichment was founded on the conviction that a woman's only commitment in life was to marry and to bear children while literacy for women was seen very much as a moral stigma. (Lee, 1995, p. 354).

No obstante, resultaba claro que para la temprana y beneficiosa instrucción de los niños antes de que fueran a academias o tuviesen un profesor, era necesaria una cierta instrucción previa de la madre. Para este fin específico, con el paso del tiempo, incluso empezaron a publicarse libros didácticos. En el periodo Qing, de hecho, hubo una gran producción de estos materiales para guiar a las mujeres por la vía de la moralidad, y eran obras destinadas a hijas, madres y esposas de las familias letradas (Mann, 1994, p.21).

El objetivo de la formación de las muchachas, según las obras de Lan Dingyuan (藍鼎元 Lán Dǐngyuán, 1680-1733), era cultivar una serie de atributos: virtud de la mujer, discurso femenino, conducta femenina y trabajo femenino. Curiosamente, estas obras incluían fragmentos de los *Clásicos*, así como temarios de filosofía e historia, además de capítulos de biografías de personas cuyas vidas eran modelos a seguir. Estos relatos describían las vidas de mujeres de vidas honorables y virtuosas. Por norma general, eran idealizadas, aunque existían historias más bien dramáticas o perversas, quizás con un mensaje moralizante para las “alumnas” (Mann, 1994, p. 21).

Las obras de Chen Hungmou (陈宏谋 Chén Hóngmóu, 1696-1771) y las reglas que presentaba, en contraste con las de Lan Dingyuan, eran mucho más prácticas y abarcaban más ámbitos, incluyendo una serie de “instrucciones familiares” o reglas para la vida. Estos escritos incluyen no solo educación moral y de comportamiento, sino también cómo criar correctamente a una hija para explotar en ella su talento, cómo tratar a los sirvientes, y como intervenir en los asuntos interfamiliares (Mann, 1994, p.21).

Como se puede comprobar, esta educación no estaba destinada a la formación de intelectuales femeninas. Más allá de educar a futuros “sujetos leales” (es decir, los hijos),

no había mayor meta o motivación para instruir a las mujeres. Tal como opinaban los pensadores de la dinastía Ming: “A good woman is a woman without (literary) talent” (Mann, 1994, p. 22). En general, el interés que había en que las mujeres tuvieran acceso a la educación era mínimo, e incluso se daba el caso de que las barreras para la formación se las ponían las propias mujeres entre ellas (Mann, 2008a, p. 466).

Según Lan Dingyuan y Chen Hungmou, de hecho, de vital importancia era el enlace entre la educación de la mujer, la armonía doméstica y el orden político (Mann, 1994, p. 22).

Chen Hungmou expone:

The girl who begins as a daughter in your family marries and becomes a wife; she bears a child and becomes a mother. A wise daughter will make a wise wife and mother. And wise mothers rear wise sons and grandsons. The process of kingly transformation therefore begins in the women’s apartments, and a family’s future advantage is tied to the purity and the education of its women. Hence education its of the utmost importance (Mann, 1994, p. 22).

Fuera de la teoría de los letrados y cultivados hombres de cultura confuciana, la práctica era distinta. Si el fin de la madre era educar bien a sus hijos, implicaba de manera directa que ella conociera la materia a impartir; es decir, ser la “madre sabia” (Mann, 1994, p. 22), que debía aprender y leer de los *Clásicos* para ser una buena mentora en el futuro.

Se esperaba de las mujeres de la dinastía Qing que fuesen diestras en la poesía y en la composición de elegantes versos; sin embargo, los textos didácticos de Chen y Lan muestran que la poesía femenina era más bien pobre en comparación con la producción de los poetas masculinos. Los libros de carácter educativo que se compraban para las mujeres estaban más destinados, de alguna forma, a controlar a las mujeres jóvenes y sexualmente activas, por lo que el núcleo de estas obras era la educación del comportamiento, y no el desarrollo mental de la muchacha: “They were written in response to the problems that arose as a result of educating women” (Mann, 1994, p. 23).

Sin duda, resultaba una situación contradictoria. Era necesario instruir a la mujer para que fuera educadora de los futuros hijos, pero a la vez se creía que la cultivación de la misma podía traer problemas. Había algo extremadamente paradójico en esta circunstancia, dado que constantemente las mujeres que componían las obras instructivas

para otras mujeres hacían lo contrario de lo que predicaban en sus escritos. Estas autoras estaban en el papel que normalmente ocupaban los hombres, y algunas rehusaban casarse a favor de esta vida letrada; no obstante, en sus textos arengaban a las jóvenes a comportarse correctamente mediante unas pautas socialmente aceptadas (Mann, 1994, p. 23).

Salvo esta incongruencia, quedaba claro que estas “mujeres eruditas” amenazaban con derribar los obstáculos que existían ante la población femenina al desafiar sus destinos de esposas y madres. La acción de estas mujeres pudo haber influido a la hora de concertar matrimonios, puesto que ahora se buscaba también una pareja intelectualmente adecuada para el varón. Sin duda, estas ideas también fueron reforzadas por las obras de ópera en las que las mujeres letradas hallaban el amor en brazos de un cultivado muchacho.

El creciente desarrollo educativo de las mujeres no tardó en llamar la atención de varios intelectuales de renombre, quienes, en lugar de criticar este fenómeno social, animaban a las jóvenes a seguir con sus estudios. Un ejemplo de ello era Yuan Mei (袁枚, 1716-1798), quien insistió en que sus propias hermanas e hijas acudieran a reuniones de poetas y sabios. Se podría decir así que las artistas y escritoras femeninas de la dinastía Qing florecieron en espacios donde, por norma general, habían predominado los hombres (Mann, 1994, p. 24).

Aunque el número de mujeres que se abrieron camino en el mundo académico y artístico de entonces era mínimo, no faltaban oposición y protesta contra ello. En los lugares donde hombres y mujeres aprendían juntos poesía, se criticaba esa ausencia de orden moral que implicaba la segregación de ambos sexos, castigando así la coeducación.

Por otro lado, Zhang Xuecheng (张学诚, 1738-1801) trataba de banal la formación de la mujer. Desde su punto de vista, las féminas educadas en el ámbito literario quedaban rebajadas a personas para mero entretenimiento y como compañeras sociales para el hombre letrado, transformándolas así de un sujeto a un objeto de placer intelectual (Mann, 1994, p. 25). Para Zhang de poco servía este tipo de formación para la mujer, puesto que lo más importante de su enseñanza era el buen conocimiento de los rituales por encima de la literatura. Al mismo tiempo, estaba la obediencia al varón ligada al discurso femenino; es decir, que las mujeres debían mantener un lenguaje respetuoso

con los maridos. También Zhang daba por hecho que: “(...) any woman who has accomplished in proper speech-in other words, who could speak with deferential obedience-must have also been well versed in the Odes” (Mann, 1994, p. 26).

Toda esta controversia se puede resumir en que, antes de introducirse en el mundo académico, una mujer debía conocer bien los ritos. Zhang iba más allá, llegando a una postura catastrofista de lo que podría llegar a ocurrir si las mujeres dejaran de respetar los ritos en vistas a iniciarse antes con la literatura, siendo esto una manera de cortar lazos con “el corazón humano” y “el comportamiento humano”. “The woman’s learning of ancient times always began with the rites as foundation for mastering poetry” (Mann, 1994, p. 26).

Probablemente, aparte de Zhang, había más opositores u otros letrados que estaban en contra de la mujer culta, y seguramente muchos hubiesen seguido la misma postura antes expuesta. Sin embargo, en contraposición de lo que Zhang creía, algunas de las poetisas coetáneas a él eran mujeres respetables y casadas, que componían dentro del ámbito familiar.

Uno de los casos más extraordinarios fue el de Wang Duan (汪端 Wāng Duān), que tuvo la suerte de ser la nuera de un oficial de tendencias liberales a lo que la educación a la mujer se refería. Wang Duan ya de pequeña demostraba talento para la poesía. Tras un trágico matrimonio debido al fallecimiento de su esposo y de su hijo, la joven empezaría a desarrollar sus aptitudes literarias. Su relación con su suegro era excepcional, siendo el segundo como un auténtico patrón para ella (tal como lo era con sus concubinas), y tenía en alta estima los trabajos poéticos de Wang. Fue así como ambos lograron editar y publicar numerosos trabajos, incluyendo obras de su difunto marido.

La polémica sobre Wang realmente iba más allá de su producción literaria; si bien era una respetable mujer que acataba las tradiciones, su estrecha relación con su suegro chocaba con el esquema jerárquico tradicional confuciano que separaba a los suegros de los yernos y a las esposas de las concubinas (esto debido a que, además de Wang, su suegro apoyaba las labores literarias de las concubinas). En este caso, más que una crítica literaria parecía ser una exposición de la fisura en la jerarquía familiar (Mann, 1994, p. 27).

Pero no solo los hombres actuaban de patrones para las mujeres. Hay que recordar que una de las grandes necesidades para educar a una mujer era que esta pudiera educar a sus descendientes. Posteriormente, la idea de encontrar candidatos afines intelectualmente para los hijos también reforzó la necesidad de educar a las hijas. Con estos dos datos, se sacan sendas conclusiones directas y proporcionales. La primera, la esposa como apoyo y amparo para el hombre artista y creador que pudiera compartir con ella su obra. La segunda y quizás más importante, la madre como patrón y maestra para los hijos; Yuan Mei, por ejemplo, fue muy influenciado por la presencia de su madre, tías y hermanas, lo que lo condujo en un futuro a aceptar alumnas, y con ello, abrir un pequeño camino para perpetuar la educación de las mujeres. Resultaba inevitable que aquellos hijos bien educados y, además, positivamente influenciados por sus madres, decidieran posteriormente dar esas mismas oportunidades a otras mujeres.

Por desgracia, la mayoría de las voces cultas femeninas quedaron reducidas al mundo literario, y de manera muy limitada; un mundo en el que, por lo general, dominaba el varón. En ese sentido, la balanza quedaba todavía muy lejos de estar en equilibrio. Como observa Susan Mann: “In that sense, they shared (men) with women a common background—a childhood education grounded in signs and symbols that limited their role as “woman scholars” (Mann, 1994, p. 27).

2. 4 China y el mundo exterior: comerciantes y misioneros

Los primeros contactos de China con el mundo exterior son del siglo I a.C, a través de la Ruta de la Seda. Esta importante vía comercial permitió diversas influencias, intercambios y trasvases culturales entre los distintos pueblos, de un extremo a otro del continente, como ocurrió, por ejemplo, con la difusión del budismo desde la India a partir del siglo VI d. C., que entró en China durante la dinastía Han y se asentó hasta la actualidad.

Unos siglos más tarde ya tenemos constancia de cómo los árabes musulmanes, en su fulgurante expansión misionera, militar y comercial hacia Asia Central, la India, Indonesia y otros territorios del Lejano Oriente, alcanzaron las fronteras de China. El documento más antiguo conservado es un manuscrito árabe del siglo IX titulado *Ahbar as-Şin wa'l-Hind* (“Noticias de la China y de la India”), que incluye los relatos de dos

viajeros árabes que arribaron a diversos puertos de las costas del Pacífico (Israeli, 2000, pp. 313-321). No sería de extrañar que, poco después, judíos residentes en aquel nuevo y extenso ámbito árabe-islámico entrasen en contacto con China como mercaderes internacionales. Otras informaciones del siglo IX dan cuenta de ciertas compañías comerciales de hebreos, los “radaniyya” o “radanitas”²⁰ –voz de origen persa que significa “conocedores de los caminos”– dedicados al tráfico de esclavos, eunucos, pieles lujosas y espadas desde la Europa occidental a China, e importadores de almizcle, alcanfor y otros preciados perfumes y especias de aquellas lejanas latitudes. A finales del siglo IX el polígrafo persa `Abul Qasim `Ubaid-Allah ibn Hordadbihi (820-912), alto funcionario del califa Al-Mu`tamid, escribió en árabe su famoso *Kitab al-masalik wa-al-mamalik* (*Libro de las Rutas y de los Reinos*), donde menciona a estos mercaderes “radanitas”.

Amplia y variada es la literatura de viajeros europeos (mayormente cristianos y judíos) y árabes norteafricanos y asiáticos (musulmanes) que mencionan regiones centroasiáticas y la remota China. En sus relaciones de viajes y descripciones se combina, a menudo, la realidad con la imaginación. Como, por ejemplo, la fantástica información, apócrifa o interpolada, que sobre China contiene el famosísimo relato, en hebreo, del judío navarro Benjamín de Tudela (segunda mitad del siglo XII) (Magdalena & Magdalena, 2018).

Por otra parte, se sabe que el franciscano flamenco Willem Van Ruysbroeck (1220-1295) fue uno de los primeros viajeros europeos en llegar a la lejana Mongolia, cruzando el Asia Central, enviado por el rey Luis IX de Francia en misión diplomática ante el Gran Khan. En 1245 estuvo en la ciudad de Karakorum, entonces capital del imperio mongol, sin embargo, no consta que alcanzase territorio chino. Sí llegaron a Pekín otros franciscanos italianos: Juan de Montecorvino (1246–1328) fundó la primera misión católica de Pekín, de la que fue su primer arzobispo y Odorico de Pordenone (1265-1331), que también viajó hasta el Tíbet. Otro franciscano, Giovanni de' Marignolli (1290-1353), cruzó el desierto de Gobi y llegó a China en 1341, donde permaneció hasta

²⁰ Comerciantes judíos que durante siglos VII -XI dominaron el mercado entre los cristianos y musulmanes, recorriendo rutas que cubrían prácticamente toda la Europa mediterránea, incluyendo asimismo territorios del norte de África, Asia Central y China.

1347. Y dos centurias más tarde, ya a finales del siglo XVI, entre 1579-1580 tiene lugar la expedición misionera del franciscano gallego Pedro de Alfaro, desde Manila a la costa cantonesa de la China meridional (Cervera, 2014).

Conocidas son las aventuras del primer viaje (1264-1269) a oriente y China de los mercaderes venecianos Niccolò y Maffeo Polo, que en 1266 arriban a Dadu (actual Pekín), la capital del imperio de Kublai Khan. Y sobre todo del segundo viaje a China de los hermanos Polo (1271-1295) esta vez acompañados por Marco, hijo de Niccolò, que constituye el núcleo literario de su muy celebrado *Il Millione* o *Libro de las Maravillas*.

Pero es a partir de 1513, durante los años de la expansión ultramarina de Portugal por los océanos Atlántico, Índico y Pacífico, cuando llegan a China los primeros mercaderes de este reino ibérico, ansiosos de acceder a los seguros beneficios mediante el muy lucrativo comercio y tráfico, desde la remota Asia a Europa, de las tan apreciadas especias. El explorador y marino portugués Jorge Álvares es tenido como el primer europeo en pisar territorio de Cantón (广州 Guǎngzhōu), en el sur de China, en mayo de 1513 (Wills, 2008, pp. 335-341).

Sin embargo, los planes de tan ventajoso negocio se vieron obstaculizados debido a la ausencia de seguridades, efectivos medios de financiación y pagos por parte de Portugal. Esta situación favoreció la piratería y el contrabando, dando origen mayormente al intercambio comercial de productos locales entre países asiáticos (plata japonesa exportada a China, Japón importador de sedas de China, etc.) (Schirokauer & Brown, 2006, pp. 261, 262).

Los portugueses necesitaban acceder a cualquier precio a los puertos comerciales de Japón y China, pero las inmoderadas y a menudo sospechosas y detestables medidas empleadas, así como ciertas malas prácticas comerciales que utilizaron, hizo que la imagen ética de estos extranjeros fuera poco apreciada:

En China tuvieron mal comienzo (...) e incluso construyeron una fortaleza en la isla de Lingding (...). Su conducta desafiante no les granjeó las simpatías de las autoridades de la dinastía Ming y sirvió para confirmar la opinión de que aquellos “demonios del mar” eran una nueva clase de bárbaros (Schirokauer & Brown, 2006, p. 263).

Como otras muchas naciones europeas y asiáticas en expansión, los mercaderes del imperio portugués tenían por lícita, moral y normal la práctica de la compraventa de

siervos, considerados como simples mercancías y sometidos a un inhumano régimen de esclavitud. Al no emplear estrategias y usos comerciales más diplomáticos, suaves y amistosos, los portugueses compraban niños chinos secuestrados, lo cual empeoraba el concepto que los chinos tenían de aquellos extranjeros:

Los chinos estuvieron firmemente convencidos durante mucho tiempo de que estaban tratando con bárbaros devoradores de niños. Más que un rumor popular en el que creían las personas ignorantes, esta idea acabó formando parte de la historia oficial de Ming (Schirokauer & Brown, 2006, p. 263).

Tal como se observa, los acercamientos iniciales entre europeos y chinos no fueron muy prometedores a partir del siglo XVI, hasta el punto de que el primer emisario portugués que llegó en 1513 a China, Jorge Álvares, fracasó en su misión de obtener concesiones y además acabó muriendo en una prisión de Cantón (8 de julio de 1521).

Pero los ambiciosos mercaderes portugueses no pensaban abandonar tan pronto sus intentos de establecer contactos comerciales con China. La lenta y sistemática penetración comercial portuguesa continuó de la mano y siguiendo los pasos de la otra gran oleada de viajeros europeos hacia las lejanas latitudes asiáticas (mayormente China y Japón): la de los católicos jesuitas portugueses, cuyo movimiento misionero tenía por objetivo prioritario la predicación y la expansión de la fe cristiana en base al establecimiento de una sistemática renovación y modernización educativa, cultural, científica y tecnológica de corte y modelos occidentales. Según el historiador Minguyan Gu:

Chinese education tradition not only absorbs the essence of traditional Chinese culture, but also continues to incorporate excellent cultural heritages from countries all over the world. When we talk about the Western culture on Chinese education, it is more complicated than that exerted by traditional Chinese culture. Traditional Chinese culture has remained approximately the same for thousand of years. However, Western culture, which is more varied, was introduced to China through a complicated and tortuous process and it exerted different influences on Chinese education in different periods and through different channels. (...). It was the dissemination of Western learning to the East beginning from the late Ming and early Qing dynasties that had a direct impact on Chinese education (Gu, 2014, p. 129).

La Compañía de Jesús, congregación religiosa fundada en 1540 por San Ignacio de Loyola, aportó numerosos misioneros que partieron hacia el continente asiático (Gu, 2014, p. 131). Los jesuitas Francisco Javier y sus compañeros llegaron a Japón el 15 de agosto de 1549 y allí se establecieron sin problemas, causando en un primer momento un muy positivo impacto y la mejor impresión entre la población y los gobernantes locales (a pesar de los violentos y sangrientos desenlaces que se darían años más tarde).

En China no fue tan fácil. El jesuita italiano Alessandro Valignano (1539-1606) fundó en 1578 un centro de estudios en Macao, donde el resto de los misioneros pudieran aprender la lengua china para poder desenvolverse y trabajar en aquel país. Era necesario para los miembros de la Compañía dominar el idioma para de este modo poder establecer contacto con las más altas castas de la sociedad, y así expandir el catolicismo, desde la cima del poder hasta el pueblo llano.

Otro italiano, Matteo Ricci (1551-1610) fue uno de los jesuitas que logró abrir las primeras puertas al contacto con China. Estudió la lengua y los clásicos confucianos y poco a poco se dio a conocer entre la élite y los estudiosos del país, introduciéndolos en la muy avanzada cartografía occidental (en 1602 editó el *Completo mapa geográfico de todos los reinos del mundo* («坤輿万国全图» Kūn Yú Wànguó Quántú) y en la aritmética, consiguiendo en 1607 traducir al chino, ayudado por el erudito local Xu Guangqi (徐光启, 1562-1633), los seis primeros capítulos de los *Elementos* de Euclides (Gu, 2014, pp. 131-133). Tras dieciocho años de duro trabajo, tan solo en 1601 consiguió obtener una audiencia del Emperador Wanli (萬曆, 1573-1620) en la capital (Schirokauer & Brown, 2006, p. 269), a quien había causado viva impresión el reloj mecánico, la espineta (instrumento musical parecido al clavicémbalo) y otros novedosos y curiosos regalos ofrecidos por el jesuita (Wills, 2008, p. 363). Ricci había logrado un primer objetivo, y su obra misionera se consolidó paulatinamente, contando la comunidad católica de China con unos quinientos fieles, de los que unos cuatrocientos residían en Pekín, ciudad donde el religioso falleció en 1610.²¹

Pero los misioneros de San Ignacio no solamente trajeron a China el Evangelio. Los jesuitas eran intelectuales de altísimo nivel, muy bien formados, preparados y

²¹ Sobre la temática véase entre otros Busquets (2007, 2016).

educados, e introdujeron en China importantes novedades científicas y tecnológicas al tiempo que propusieron distintos puntos de vista y enfoques a los tradicionales contenidos de las ciencias y artes chinas, como en las matemáticas euclidianas, la nueva cartografía (Gu, 2014, p. 132), la astronomía, el exacto cálculo del calendario (Wills, 2008, p. 366) así como también los sistemas occidentales de notación musical. Incluso llegaron a formar a los primeros traductores de lenguas extranjeras, vertiendo por primera vez al chino obras básicas de matemáticas y geometría, aportando de ese modo un amplio muestrario de nuevos conocimientos, aunque no siempre fueran considerados, debidamente apreciados y, a menudo, ni siquiera utilizados (Schirokauer & Brown, 2006, p. 270).

Con todo, la seguridad y el estatuto jurídico-legal de los misioneros occidentales en China dependía mucho del beneplácito y los arbitrarios permisos de las autoridades. Los misioneros habían ascendido mucho en la muy elevada cúspide de la pirámide social, aunque no llegaron a adquirir gran popularidad ni respeto entre las otras clases y estratos sociales, siendo más bien tolerados que queridos. Sin embargo, podría considerarse que esta primera etapa (siglos XVI-XVII) de penetración y difusión de las ideas religiosas – el cristianismo católico, con fines proselitistas– y científico-técnicas –más fructífera, pacífica y larga que la vivida en Japón–, impactase positivamente entre los diversos estamentos políticos y ámbitos sociales y culturales de China, pero tales consideraciones no se aproximan del todo a la realidad. La imagen que en China se tenía del extranjero no era demasiado buena y su relativa influencia decayó en gran medida:

El contacto con Occidente influyó en algunos ámbitos de la vida intelectual, como la astronomía y la cartografía, pero siguió siendo muy marginal, muy alejado de la mayor parte de la vida intelectual china. No hubo ninguna revolución en el pensamiento ni en el arte. Los miembros de la élite de la dinastía Qing que tuvieron contacto con lo occidental rara vez fueron mucho más allá del aprecio por los objetos exóticos europeos (...) (Schirokauer & Brown, 2006, p. 274).

Es indudable que las novedades científicas y metodológicas traídas por los occidentales abrieron nuevos horizontes y causaron impacto en el tradicional pensamiento chino. Así, los conocimientos cartográfico-geográficos occidentales ya no situaban a China como el centro del universo. Por otra parte, los filósofos chinos preferían proceder según la ética y la moral en detrimento del pensamiento científico y las aplicaciones tecnológicas. Los métodos científicos occidentales proporcionaron a los sabios chinos

otras vías de pensamiento, puesto que la tradición oriental daba especial importancia a la intuición y generalización al tiempo que menospreciaba la racionalización deductiva. La enseñanza práctica se desarrolló intensamente, sobre todo a partir de finales del siglo XVI, coincidiendo con el apoyo de muchos adeptos a las modernas e innovadoras ideas occidentales, que consideraban decadentes e inoperantes las ideas neoconfucianistas. Estos incluso criticaron el clásico sistema imperial de exámenes promoviendo que las pruebas se basaran en aptitudes y conocimientos útiles basados en prácticas enseñanzas (Gu, 2014, pp. 133-136).

En 1616 tiene lugar la primera persecución del cristianismo en China, pero en 1692 el Emperador Kangxi firma el *Edicto de tolerancia religiosa*. Ya entrado el siglo XVIII, en 1724 el cristianismo quedó proscrito y prohibido en China, considerado como secta peligrosa, y se suscitaron tumultos contra los cristianos, aunque no de intensidad tan cruel y violenta como la que se dio en Japón en el siglo XVII. En 1773, el papa Clemente XIV hace público el *Breve Dominus ac Redemptor* que ordena la disolución de la Compañía de Jesús y pone punto final a las misiones jesuitas en China. A partir de ese momento, el vacío dejado por los religiosos e intelectuales jesuitas lo ocuparán los financieros, comerciantes y diplomáticos de las potencias extranjeras. Se puede concluir afirmando que la misión evangelizadora y cultural de los jesuitas pudo haber sido el primer gran contacto positivo de China con Occidente. Sin embargo, cambiaron las tornas hacia una situación menos favorable para ambas partes. No sería del todo aventurado afirmar que dicha etapa de tolerancia hacia los misioneros resultase como una oportunidad perdida y que las próximas relaciones de China con los extranjeros europeos serían mucho más conflictivas, crudas e incluso sangrientas, tal como más tarde lo pondrían de manifiesto las futuras guerras.

2. 5 Conclusiones

La educación china, como se ha visto, se nutre mayormente de las corrientes filosóficas y éticas de la propia cultura del país, haciendo hincapié en la moralidad, la virtud, el comportamiento, el Dao (道) y en el pensamiento de Confucio. Enfocada

inicialmente hacia unos nobles objetivos, a lo largo del tiempo la importancia de los exámenes oficiales la alejó de estas metas.

Los exámenes civiles funcionaban bien dentro de China hasta prácticamente principios del siglo XX. El modelo era poco práctico, muy teórico, utilizado como medio para alcanzar un fin concreto (estatus social como funcionario) y que dejaba muy poco margen a otras formaciones, como la legal o la matemática. La instrucción militar ocupaba un lugar secundario, considerándose el servicio militar una profesión poco honorable. La formación musical, cuya importancia se basaba en las teorías confucianas, dependía en última instancia de los gustos y del beneplácito de los gobernantes.

La historia de la educación femenina ha sido bastante compleja. De la mujer criada en la obediencia hacia los varones a la mujer instruida para educar a los hijos, la formación de las féminas tenía siempre como objetivo final la sumisión de estas a las familias.

A lo que concierne a la influencia de otros países en el campo educativo, durante la época de China premoderna, los misioneros que llegaron con la labor evangelizadora desempeñaron un papel trascendental al transmitir conocimientos de carácter técnico y científico, aunque el Imperio no supo, o no quiso, aprovechar este primer contacto con el mundo occidental.

Fue a finales del siglo XVIII cuando China comenzó a entender que, en comparación con las otras potencias, no era sino un país débil y atrasado. La necesidad de romper con lo inútil e impráctico del pasado en pos de una nueva China y su modernización era vital para su supervivencia y desarrollo.

Esta lenta transformación del sistema educativo tradicional quizás no presentara problemas en un primer momento; como hemos visto, durante casi dos milenios fue un sistema que funcionó. Sin embargo, la atención prestada al sistema de exámenes y la importancia que se le iba atribuyendo fueron haciendo que, de manera proporcional, se descuidaran o menospreciaran otros aspectos de los ámbitos educativos. No es algo que ocurría únicamente en China: en la misma Europa y en los Estados Unidos de América del Norte también se vivió una etapa de dependencia a sistemas educativos más cerrados (influenciados principalmente por las ideologías religiosas, tanto católicas como protestantes), pero a diferencia del gigante asiático, no fueron épocas que durasen tanto tiempo.

Hacia mediados del siglo XIX China apenas había cambiado y permanecía casi imperturbable. Sin embargo, otros países como Inglaterra, Francia o Estados Unidos de América ya habían experimentado notables cambios, siendo casi irreconocibles e incomparables a cómo eran hacía menos de un siglo. China había llegado ya a un punto de inflexión en el que la solución era o renovarse o someterse, y ni siquiera entonces se eligió rápidamente una respuesta. Finalmente, a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, China no tiene otra opción y es así como poco a poco empieza a buscar maneras y nuevos métodos de modernización. A pesar de ser el siglo XIX uno de los más convulsos de la historia de China, obtuvo al final el efecto deseado: una modernización que, hoy en pleno siglo XXI, está llevando a cabo a pasos agigantados, y sobrepasa incluso a las potencias extranjeras.

Pero el principal núcleo de esta evolución se gestaría en el siglo XIX y sobre todo en el siglo XX, de la mano de grandes reformistas y revolucionarios, entre los cuales destacaría Cai Yuanpei (蔡元培).

3. El inicio de la nueva China

Tener faltas y no corregirlas es el verdadero error.

Confucio

En su largo recorrido histórico, China encontraría dificultades durante los siglos XIX y XX. La apertura de la nación al mundo, así como las acciones comerciales y colonialistas de las potencias extranjeras obligarían a China a mantener relaciones con otros estados, en ocasiones complicadas y con resultados amargos. El gobierno chino estaba empapado de corrupción, y la demografía china seguía creciendo tanto que incluso siendo una nación autosuficiente en lo que generar recursos se refiere, no contaba con recursos y medios para disminuir la enorme brecha social y económica entre las clases. Reformistas de renombre, con distintas opiniones y planes para China, en especial con vistas al futuro, surgen en esta etapa, unos buscando caminos para salvar a su país de una inevitable decadencia a la vez que procurando mantener el espíritu de la nación; y otros señalando directamente a la dinastía y al gobierno imperial como principales causantes de las derrotas del país. La segunda mitad del siglo XIX sería una carrera a contrarreloj para alcanzar la modernización, y justamente durante esos años fueron colocadas las primeras piedras angulares de las futuras reformas para crear la nueva China del siglo XX.

3. 1 Contexto histórico: la China tradicional enfrentada al mundo moderno

Desde la primera dinastía Han (202 a.C-220 d.C), hasta la dinastía Qing (1644-1911), el Imperio del Centro pasó por la que podría asegurarse como la historia más larga de una civilización sin rupturas de por medio. Las crecientes victorias de sus primeros reinos y su ampliación del mundo, así como su auge cultural, hicieron de China uno de los países más prósperos. Su extensión permitía una autosuficiencia agraria y ganadera, así como aseguraba otros recursos, bienes y materiales como madera, especias o seda, lo que propició la estabilidad, en mayor o menor medida, del Imperio. Incluso hoy día los estudiosos pueden dirigirse a China, no sin cierta admiración, y nombrarla como la nación más antigua y duradera sobre la Tierra.

Sin embargo, mientras que China se mantenía como un gigante asiático, el resto del mundo cambiaba a gran velocidad. Con la llegada de los españoles a las Américas a finales del siglo XV se abría un nuevo episodio en la historia de la humanidad, con crecientes cambios, descubrimientos y maquinaciones que afectaban a los campos sociales, económicos y científicos. Desde el desarrollo los nuevos sistemas de gobierno, la creciente economía capitalista y el crecimiento de la burguesía, el mundo occidental avanzaba a una velocidad vertiginosa si se compara con la evolución más pausada y ajena de Asia. Nación principalmente agrícola desde sus inicios, con orígenes a las orillas de los ríos o zonas de abundante agua, las tierras de lo que hoy es China presentaba un clima y una humedad idóneas para el cultivo de los cereales (Schirokauer & Brown, 2006, pp. 28-29), y hasta nuestros días, el país es el principal productor agrario del mundo.

La dinastía Qing sería la última en establecerse, y el último marco histórico donde la monarquía imperial es protagonista en China. Establecida en el siglo XVII y de corte manchú, estos casi tres siglos nos dejan numerosos documentos y datos de la situación del país. Con el crecimiento de la Qing temprana, también se amplió el territorio chino hasta incluir Mongolia (1696) y el Tíbet (1724) (Kinder, Hilgemann & Hergt, 2008, p. 299), alcanzando en esta dinastía su mayor extensión, quizás tanto como en el reinado Yuan, contando de este modo con más campo de producción. La población china se seguía componiendo, en gran medida, de agricultores, que disponían de las vastas tierras del imperio para plantar y producir, tanto cultivos autóctonos como aquellas nuevas especies traídas de las Américas, por lo que había una rica y abundante producción. La variedad en la agricultura benefició directamente al comercio, así como mejoró la calidad de vida de los habitantes y favoreció un aumento demográfico hacia finales del siglo XVIII. La producción de sedas y cerámicas porcelánicas de China era de tal calidad, que se vendían a buen precio por todo el mundo como exóticos artículos de lujo (Schirokauer & Brown, 2006, p. 294).

Sin embargo, el gran crecimiento económico venía también dejando una gran brecha de desigualdad. La lucha por la riqueza hizo que las diferencias sociales fueran cada vez a más. La población china, aun tomando medidas contra el crecimiento demográfico, seguía aumentando. Como se puede observar en la siguiente tabla y gráfico,

la diferencia demográfica que se muestra entre finales de la dinastía Ming (1368 hasta 1644) y mediados de la dinastía Qing (1644 hasta 1912) es enorme (Tabla 1, Figura 1).

Tabla 1

Datos aproximados del crecimiento de población

Date	Dynasty	Persons Counted	Implied Persons per Household	Adjusted to Current PRC Boundaries (millions)
2	Han	59,594,978	4.9	
88	Han	43,356,367	5.8	
105	Han	53,256,229	5.8	
125	Han	49,690,789	5.2	
140	Han	49,150,220	5.1	
144	Han	49,730,550	5.0	
145	Han	49,524,183	5.0	
146	Han	47,566,772	5.1	
156	Han	56,486,856	5.3	
606	Sui	46,019,956	5.2	
705	Tang	37,140,000	6.0	
726	Tang	41,419,712	5.9	
732	Tang	45,431,265	5.8	
734	Tang	46,285,161	5.8	
740	Tang	48,143,609	5.7	
742	Tang	48,909,800	5.7	
754	Tang	52,880,488	5.8	
755	Tang	52,919,309	5.9	
1290	Yuan	58,834,711	4.5	
	(Mongol)			
1291	Yuan	59,848,964	4.5	
1381	Ming	59,873,305	5.6	
1393	Ming	60,545,813	5.7	
1749	Qing	177,495,000		176.5
1776	Qing	268,238,000		267.0
1791	Qing	304,354,000		303.0
1811	Qing	358,610,000		357.0
1821	Qing	355,540,000		353.7
1831	Qing	395,821,000		393.8
1841	Qing	413,457,000		411.3
1851	Qing	431,896,000		429.5
1953	PRC	582,603,417		582.6

Nota: Extraído de Banister (1992, p. 52).

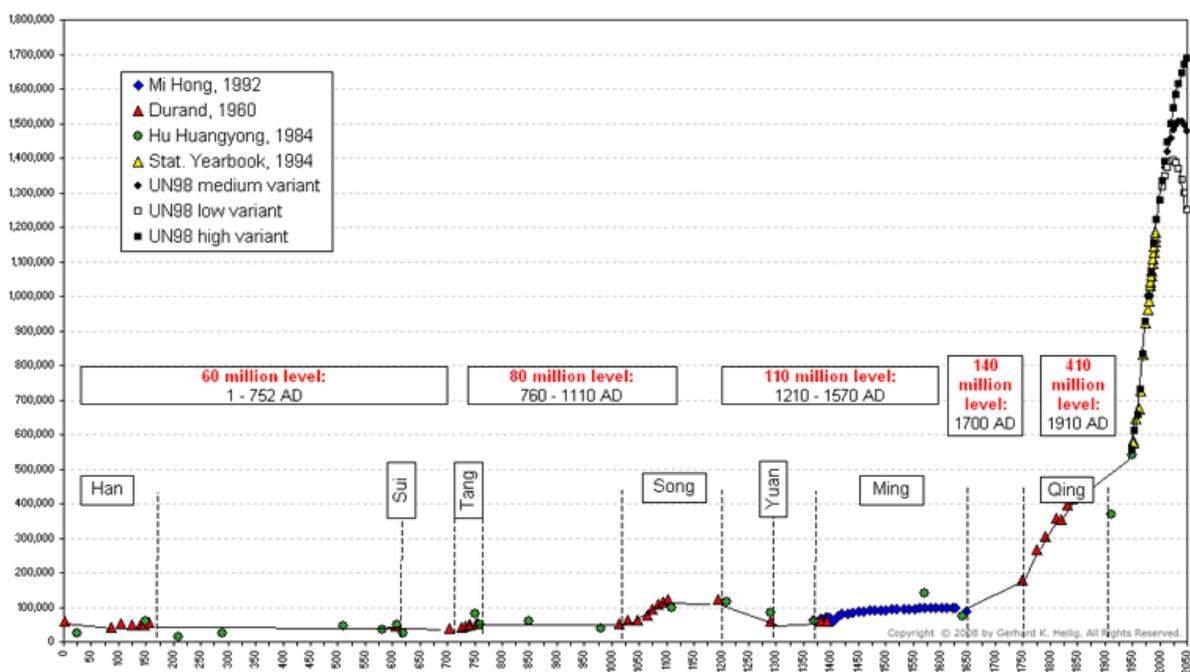


Figura 1. Gráfico del crecimiento de la población durante las distintas dinastías

Nota: Recuperado de http://www.china-profile.com/data/fig_pop_0-2050.htm el 10 de noviembre de 2018.

Mientras que en las anteriores dinastías, desde la Han a la Ming, la población había oscilado entre los cuarenta y sesenta millones de habitantes, contándose en 1393 una cifra de 60. 545. 813 personas según los censos de población, en menos de un par de siglos el número aumentó cien millones, teniendo en 1749 aproximadamente 177. 495. 000 habitantes, y el desorbitado número de 431.457. 000 habitantes en 1841, justo en los años de la Primera Guerra del Opio (第一次鸦片战争 *Dì yī cì yāpiàn zhànzhēng*, 1839-1842). En menos de un siglo, la población había crecido descontroladamente en casi trescientos millones, y China superaba en población a prácticamente toda Europa (Schirokauer & Brown, 2006, p. 293).

No se trataba, entonces, de un mero problema de ligero aumento de la población, lo que provocó que el reparto de tierras fuera cada vez más complicado y la pobreza un problema creciente. “Mientras que la población aumenta a diario, la tierra no”, destacaba un funcionario (Schirokauer & Brown, 2006, p. 298). La explotación de la tierra para intentar sostener al mayor número posible de habitantes impactó fuertemente en el medio

ambiente chino, debido a la expansión de los campos agrícolas hasta las faldas de las montañas. La erosión y debilitación de esas zonas producían posteriormente grandes catástrofes naturales, por lo que se encadenaba una serie de desdichas que la población más humilde padecían sin poder hacer frente a ello:

Hay indicios de que algunas zonas importantes de China se encaminaban hacia una crisis medioambiental a finales del siglo XVIII, a medida que desaparecían los bosques, se erosionaba la tierra y los ríos se colmaban de sedimentos y se desbordaban, haciendo que la vida humana fuera más dura (Schirokauer & Brown, 2006, p. 298).

En el ámbito sociopolítico, la dinastía, de origen manchú, no contaba con las simpatías de todo el pueblo. Rebeliones e intentos de restaurar la dinastía Ming trajeron consigo diversos conflictos internos, y si bien no fueron acontecimientos de tal calibre como para fracturar el Imperio, sí dejó constancia de una mala gestión para solucionar los problemas existentes de manera eficaz y definitiva:

La tendencia del Gobierno a introducir pequeños cambios y correcciones en lugar de reformar e innovar indica un peligroso endurecimiento de las arterias institucionales precisamente en el momento en el que la posición de China en el mundo estaba a punto de cambiar (Schirokauer & Brown, 2006, p. 299).

En la otra punta del continente y más allá de los océanos, el mundo occidental en un activo proceso de desarrollo capitalista avanzaba de una manera veloz y agresiva. Pequeñas naciones se convertían en potencias e imperios, gracias a su fuerte comercio y tecnología y, en especial, a su poderío militar y carácter colonialista. Muchos de esos estados, originalmente pequeños en territorio propio (Gran Bretaña, Portugal) eran incapaces, al contrario de China, de autoabastecerse y de producir todo cuanto sus habitantes pedían. Asia se convertía, gracias a su producción de alimentos, especias, artículos de lujo y otros bienes, en un gran objetivo con el que contactar, negociar y, en muchas ocasiones, de explotar. Mientras que las naciones occidentales ya tenían puestos sus intereses más allá de sus fronteras, en China se centraba gran parte de la atención a los asuntos internos, casi desdeñando a los países bárbaros de Europa y América. De alguna manera inconsciente, China se estancaba en sí misma, pues ignorando el potencial peligro de esas naciones y toda su influencia, se mantenía atrasada y congelada en un

tiempo que no correspondía al resto del mundo, ensimismada en los conocimientos clásicos y en la filosofía confucionista, lo que se hizo patente en el siglo XIX y llevó al país asiático a una situación de enorme crisis y derrotas consecutivas.²²

3. 1. 1 China y su relación con las potencias extranjeras

Mientras que las naciones occidentales crecían a pasos agigantados, está objetivamente aceptado que el Imperio Chino permanecía estancado en el pasado con un crecimiento muy lento. Año tras año los países de Europa y Estados Unidos de Norteamérica iban ganando poder, hasta convertirse en auténticas potencias que buscaban cómo suplir las demandas de la población, además de haber creado un auténtico intercambio cultural y tecnológico mediante su cada vez más desarrollada educación. Por su parte, China era un país autárquico y autosuficiente, capaz de autoabastecerse, y parecía estar ensimismada en su rica herencia cultural, y supuestamente podía evitar ser influenciada por otras naciones o ser tentada con establecer relaciones comerciales con las mismas. Sin embargo, este legado cultural y la capacidad de proveerse por su cuenta no eran suficientes de cara a las peticiones y, posteriormente, obligaciones que China tuvo que cumplir ante los otros países.

La fuerte Gran Bretaña, poseedora de grandes colonias que enriquecían a las Islas Británicas, estaba en auge y al igual que otras naciones buscaba el comercio con China. Fue la primera potencia en poner en jaque al Imperio Chino y romper así el sueño de poder del gigante asiático. El segundo país en doblegar a China sería Japón, un pequeño archipiélago antaño casi dependiente de China hasta la Era Meiji (1868-1912). Esta nueva realidad geopolítica obligó a China a relacionarse con el resto del mundo. En primera instancia, los tratos con otros países resultaban un contacto poco amigable y que en diversas ocasiones debilitaría al Imperio, ganándose así el gobierno chino y los

²² Sobre la situación económica y socio-política en China a finales de siglo XIX – principios del siglo XX véase entre otros: Busquets, Gavín, Cantón & Ortega (2013); Ceinos (2006); Chudodéev (2013); Fairbank (2008a); Fairbank & Liu (2008); García-Noblejas (2012); Gernet (2005); Gray (2002); Martinelli (1975); Nepomnin (1980; 2005; 2011); Roberts (2008); Schirokauer & Brown (2006); Von Glahn (2016).

extranjeros el malestar y desagrado de la población. No obstante, estas circunstancias llegarían a ser cruciales para el futuro de una nueva China.

3. 1. 2 Los conflictos bélicos de China del siglo XIX

De todas las potencias extranjeras, la que más puso en jaque al país asiático fue el Imperio Británico. De creciente expansión, en el siglo XVII ya tenía territorios y colonias por casi todo el mundo, como en Oceanía, Canadá y también en Asia. En esta última, aunque la verdadera “Joya de la corona” fuera la India, como a otras potencias de entonces, China atrajo la atención del fuerte mercado inglés para incrementar sus ganancias.

Al igual que en los otros casos, la relación entre británicos y chinos no fue muy buena, la tensión era constante y el menosprecio solía ser recíproco. Ambos países se veían como superiores en comparación a la otra, a la que tachaban de bárbara e incluso los comprendían como súbditos de sus propios imperios (Schirokauer & Brown, 2006, p. 304). Eran frecuentes los roces diplomáticos, como, por ejemplo, el descrito por Conrad Schirokauer y Miranda Brown:

Quando la misión diplomática encabezada por Macartney llegó a Beijing en 1793 con la esperanza de ampliar las relaciones comerciales (...) los chinos calificaron los regalos que el rey Jorge III de Inglaterra envió al emperador Qianlong de “tributo” (...), rechazaron todas sus peticiones, políticas y económicas (2006, p. 304).

Sin embargo, el Imperio Británico tenía sus serios motivos para interesarse por el comercio con China. El país europeo tenía múltiples territorios por todo el mundo, pero las islas no ofrecían toda la autosuficiencia necesaria. China, a su vez, sí era autosuficiente, lo que causaba la siguiente situación: mientras que Gran Bretaña (en las islas) dependía en gran medida de lo que podía importar, el Imperio Chino no requería de esos productos extranjeros, pudiendo incluso sacar ganancias exportando sus propios bienes. Aparte de objetos exóticos de China y Japón (vajillas, espadas, sedas, etc.), los británicos estaban interesados en traer de China una mercancía muy concreta y preciada: el té.

El té, que primero importó en cantidades muy pequeñas a finales del siglo XVII, fue considerado inicialmente un brebaje exótico con propiedades medicinales, más tarde se hizo popular como una alternativa benigna a la ginebra y finalmente pasó a convertirse

en un artículo de primera necesidad en la vida inglesa (Schirokauer & Brown, 2006, p. 304).

Fue tal la demanda de té que, en 1785, la Compañía de las Indias Orientales llegó a exportar el equivalente a siete millones de kilogramos de té (Schirokauer & Brown, 2006, p. 304). Ya desde el año 1672 la Compañía tenía una base en la isla de Taiwán, pero eso no era suficiente para mantener el flujo de la mercancía. De hecho, era una situación muy frágil, y el funcionamiento del triángulo comercial que había entre India, China y Gran Bretaña estaba en el equilibrio precario para el Imperio Británico, puesto que este último paradójicamente no tenía con qué pagar ese té.

No existía un mercado para los géneros de lana británicos en China y el “monótono” comercio de relojes, cajas de música y objetos curiosos era insuficiente para garantizar un equilibrio comercial (...). Los ingleses, al no ser capaces de encontrar ningún artículo europeo que los chinos quisieran en una cantidad suficiente, recurrieron a la India y el “comercio intra-asiático” entre India y China, que gestionaban, bajo licencia de la Compañía de las Indias Orientales, empresas privadas de súbditos británicos (Schirokauer & Brown, 2006, p. 305).

Aparte de las baratijas, el principal producto que habían exportado había sido el algodón, pero tampoco este intercambio comercial era suficiente para igualar y equilibrar la compra y venta; el Imperio Británico compraba mucho más té que los chinos adquirían algodón. Era necesario un producto para compensar el negocio, y los británicos encontraron la solución en la venta de opio.

El opio no era un producto nuevo, puesto que se conocía anteriormente para fines medicinales, y dentro del uso farmacológico, su inhalación no era habitual. Los primeros documentos sobre el opio en China datan del siglo VII, y entonces esta sustancia no se utilizaba aisladamente, sino como un añadido en el medicamento conocido como triaca galénica (Cantón, 2015, p. 30). Posteriormente la amapola adquiere más valor como una planta decorativa en la jardinería de las dinastías Sui y Tang y no tanto en el ámbito farmacéutico (Cantón, 2015, p. 34). El uso de opio como elemento medicinal comienza en la dinastía Song, (Cantón, 2015, pp. 39, 41), aunque de manera limitada y, por lo general, ingerido junto a otras sustancias para solucionar problemas estomacales, y

normalmente bajo el aviso de tener precaución con su consumo, dada su fácil absorción.²³ El opio inhalado, por su parte, resultaba ser extraordinariamente adictivo, de rápida absorción y tolerancia, lo que hacía que el fumador acabara desarrollando una enorme dependencia de esta droga en cantidades cada vez mayores. A su vez la abstinencia era un estado horrible, por lo que los adictos solicitaban cada vez más ingesta.

El Imperio Británico superó incluso los decretos contra el opio del gobierno chino, de manera que podían venderlo mediante redes de contrabando, ayudado por la corrupción y ambición de algunos funcionarios. Es una dramática paradoja: en el Reino Unido en un principio el té estaba destinado para sustituir a la ginebra, y a cambio, fue China la que acabó intoxicada:

Así, pues, para pagar el té, a los chinos les vendían un veneno. Como eran los comerciantes privados los que introducían el opio en China, la Compañía de las Indias Orientales negaba su responsabilidad en el tráfico ilegal en el país, al tiempo que se beneficiaba de la venta de opio en la India (Schirokauer & Brown, 2006, p. 305).

Sin embargo, la India pertenecía a Inglaterra, por lo que no era oportuno tener el mismo problema allí; en la India, el consumo del opio estaba completamente prohibido, a excepción de alguna necesidad medicinal concreta. Si antes habían buscado un producto con el que equilibrar la balanza comercial en el negocio con los chinos, los ingleses habían logrado declinarla para beneficio del Imperio Británico. La compra de opio por parte de la población China era tal que el sistema monetario de la dinastía Qing se desestabilizó de manera sustancial debido a la gran demanda de esta droga (Schirokauer & Brown, 2006, p. 306), que se comparaba incluso con el oro, puesto que su comercio resultaba enormemente rentable: “‘Opium is like gold’, wrote an agent. ‘I can sell it any time’” (Wakeman, 2008, p.172).

²³ Para más información, véase Beeching (1976); Connelly (1990); Chang (1964); Fay (1975); Gavín (2013); Gray (2002); Hanes & Sanello (2004); Lovell (2011); Polachek (1992); Waley (1958); Wakeman (2008) y otros, asimismo como la tesis doctoral *Opio, comercio y colonialismo: El opio en la penetración colonial europea en Asia y China*, de José Antonio Cantón Álvarez (Granada, 2015).

Para Gran Bretaña, la situación no hacía sino mejorar:

En 1834, el Gobierno Británico abolió el monopolio comercial en China de la Compañía de las Indias Orientales. Esto abrió aún más las puertas del comercio en el lado británico, lo que resultó en un incremento de la entrada de opio en China y un aumento de la salida de plata del país (Schirokauer & Brown, 2006, p. 306).

El opio estuvo a punto de legalizarse en China, pero el emperador prohibió su venta, compra y consumo en 1836. Hubiese parecido la opción correcta, pero desató una especie de “guerra del opio interna” (Schirokauer & Brown, 2006, p. 307) entre el Gobierno y unos funcionarios, además de causar que una gran cantidad de gente, desesperada, buscara la droga.

No pocos intentaron detener el tráfico de ese veneno en China. El más importante de todos fue Lin Zexu (林则徐 Lín Zéxú, 1785-1850), uno de los comisarios imperiales cuyos planes contra el opio eran muy contundentes. Consciente de la gravedad del asunto, llegó a apelar a la misma reina Victoria: “Supongamos que hubiera personas de otro país que llevaran opio para venderlo a Inglaterra y sedujeran a vuestro pueblo para comprarlo y fumarlo; sin duda vuestro honorable gobernante lo aborrecería profundamente y sentiría amargura” (Schirokauer & Brown, 2006, p. 307).²⁴

Las medidas propuestas por Lin Zexu para castigar a los que comerciaban con el opio en China eran muy duras, e incluso llegó a sentenciar a la pena capital a aquellos extranjeros que no firmasen su compromiso de no vender este narcótico. A su vez, requisó casi una tonelada y media de opio, cantidad que posteriormente fue destruida. Podría

²⁴ Aunque hay que recordar que incluso a finales del siglo XIX a la sociedad occidental se le transmitía un erróneo mensaje sobre el carácter inofensivo de la inhalación del opio y todo ello con el fin de defender los intereses comerciales de Inglaterra. Así, en 1882 el asesor británico, Mr. Buereton, narraba sus quince años de experiencia personal en Hong Kong: “stating that opium smoking, as practised by the Chinese, is perfectly innocuous. He then notes the ideas as to the trade prevalent in England, ideas which he declares to be unfounded on fact and contrary to the opinion of all Europeans and Americans in China, with the exception of the missionaries. It is, in fact, he says, on a par with tea-drinking and smoking; he had known hundreds of Chinese who had smoked from their earliest days, but never observed any symptoms of decay in them. He sums up that the charge against England's good name is foul and untenable” (Couling, 1917, p. 407).

pensarse que había un cierto avance contra el comercio del opio, pero no fue así. Estas interrupciones en el negocio de estupefaciente causaron el descontento de los comerciantes británicos, que presentaron sus protestas y quejas en Londres, y el Imperio Británico decidió tomar medidas militares contra China.

El primer enfrentamiento de la guerra se produjo en noviembre de 1839, cuando los chinos intentaron proteger uno de los dos únicos barcos cuyos capitanes habían firmado el compromiso pese a la postura de Elliot²⁵ y querían comerciar. Cuando un barco británico disparó un cañonazo de advertencia al barco causando el conflicto, los chinos intervinieron con veintiún juncos de guerra, que en modo alguno era rival para los barcos extranjeros. En diciembre se suspendió el comercio con los británicos y el 31 de enero de 1840, el gobernador general de la India, actuando en nombre del Gobierno de la metrópoli, anunció una declaración formal de guerra (Schirokauer & Brown, 2006, p. 308).

En un principio, el Imperio Británico no esperaba ninguna defensiva al llegar con su flota a Cantón; sin embargo, los chinos habían desplegado sus fuerzas armadas para defender la costa. Aunque inicialmente los ingleses no tuvieron intención de abrir fuego, sino de negociar, la negativa de los chinos a la diplomacia y a ceder ante los británicos hizo que estallase la guerra.

Los resultados fueron desastrosos para el país asiático. En comparación con el Imperio Británico, las fuerzas militares chinas eran anticuadas y desfasadas, el número de soldados era superado enormemente por las tropas inglesas, que contaban además con efectivos procedentes de la India y de otras colonias. La derrota de los chinos fue un golpe duro y desconcertante para ellos, puesto que hasta entonces, habían tenido una gran confianza en sí mismos:

Ch'ing foreign policy rested on three long-standing assumptions: China's superiority in warfare, her skill in 'civilizing' outsiders, and her possession of precious trading goods to bring foreigners to accept tributary status. All three were anachronistic, but the last was most out of date by 1839 (...) (Wakeman, 2008, p. 174).

De este modo, China había subestimado las debilidades de su país y las fortalezas de los británicos. Tomando ciudad por ciudad, desde Guangzhou hasta casi llegar a Nankín (南京), los ingleses lograron avanzar hasta que forzaron a los chinos a firmar el

²⁵ Charles Elliot (1801-1875), superintendente del comercio británico durante la Primera Guerra del Opio.

acuerdo de paz conocido como el Tratado de Nankín (南京条约 Nánjīng Tiáoyuē). En su camino hacia la firma del documento, la población china había mostrado su descontento contra las tropas y la presencia extranjera, pero mayores serían las protestas contra la ineficacia del gobierno del Imperio. En 1842, el Tratado de Nankín que, aparte de cobrar una suma desorbitada de dinero para pagar los gastos de la guerra a los británicos, forzaba a los chinos a permitir la presencia de extranjeros y su acción comercial en diversos puertos, así como se otorgó el permiso de nombrar cónsules en esos lugares por parte de Gran Bretaña, e incluso el territorio de Hong Kong fue cedido a los ingleses (Schirokauer & Brown, 2006, p. 309). Otras normas establecidas en el acuerdo perjudicaban los aranceles chinos en el comercio, favoreciendo así enormemente al Imperio Británico. Durante esos años hasta la llamada Segunda Guerra del Opio (第二次鸦片战争 Dì èr cì yāpiàn zhànzhēng, 1856-1860), China se encontraba en una situación que bien podría considerarse de desigualdad.

Para China, los tratados no resolvían ni arreglaban nada. Un acontecimiento particularmente nefasto fue el permiso concedido a las cañoneras extranjeras para fondear los puertos del tratado, ya que cuando abrieron nuevos puertos, las potencias tuvieron derecho a navegar por los ríos y canales de China. (...) es evidente que el efecto acumulado de los tratados redujo a China a un estado de desigualdad inaceptable para cualquier nación moderna (Schirokauer & Brown, 2006, p. 310).

El conflicto no tardó en estallar. Protegido el comercio británico por el Tratado de Nankín, los británicos aún podían comerciar con la droga y mantenían a flote un gran negocio con la mano de obra china. Todo lo acumulado por los acuerdos suponía un gran peso sobre la población china, que sentía un creciente rencor y desconfianza ante los extranjeros. En 1856, el navío “Arrow” fue detenido por las autoridades chinas, pese a estar el barco registrado en Hong Kong (territorio cedido al Imperio Británico), lo que fue tomado con contrariedad por los ingleses, quienes conquistaron Cantón en represalia, dando el comienzo a la Segunda Guerra del Opio. El resultado fue prácticamente igual que en el caso anterior, casi dos décadas atrás. Con la firma del Tratado de Tianjin (天津条约 Tiānjīn tiáoyuē, 1858), China tuvo que otorgar la apertura de otros once puertos nuevos y volver a pagar enormes indemnizaciones al Imperio Británico, e incluso consentir la estancia y desplazamiento por el interior del país, así como permitir la compra

de tierras y edificios a los misioneros extranjeros. Asimismo, China se vio obligada a entregar grandes territorios a la Rusia zarista al haber participado ésta en el tratado de paz, lo que supuso que tanto por costa como por tierra las pérdidas y cesiones fueron terriblemente dolorosas.

Estas dos derrotas ante el Imperio Británico supondrían golpes muy duros para la dinastía y para el país en general, cuya supremacía en Asia iba decayendo y dejando ver una nación envejecida, atrasada e incapaz de protegerse. Fueron los sucesos que mayor descontento levantaron, así como resultaron ser años muy penosos para la población china. Sin embargo, estos fracasos sirvieron como reflexión, trayendo la conciencia de la necesidad de una nueva China.

La derrota en las guerras contra el Imperio Británico y la firma de los humillantes Tratados de Nankín y Tianjin no fue el único drama que sufrió el país en el siglo XIX, marcado igualmente por tensas relaciones de China con su vecina Japón. Los roces se generaron en torno a los conflictos internos de Corea, que había sido un reino satélite de China hasta que estos llegaron a generar un conflicto bélico, en el cual Japón acabó participando activamente.

Antes de las Guerras del Opio, el principal objetivo en Asia para las potencias extranjeras era China. Los navíos que pasaban por el archipiélago japonés buscaban, ante todo, abastecerse tras las largas travesías y poder asentarse para tener puertos mercantiles cercanos a China, pero era habitual que el gobierno japonés desdeñara estas peticiones y expulsara a los extranjeros de sus costas. Curiosamente, fue la Guerra del Opio de 1839-1842 la que más favoreció en primera instancia a Japón. A diferencia de China, Japón reconoció enseguida el poder militar de los extranjeros, así como aprendieron la lección de la debilidad del Imperio Medio como ejemplo a no imitar. La absorción del conocimiento occidental fue tan veloz que poco después de la Primera Guerra del Opio, ya estaban en funcionamiento los primeros altos hornos para obtener excelentes aceros con los que forjar y producir armas de calidad, siguiendo las más modernas tecnologías importadas. Además, a pesar de su aparente aislamiento para con el resto del mundo, en Japón existían también pequeños grupos de occidentales, de los cuales aprovecharon todos sus conocimientos con el objetivo de sacar el máximo beneficio para el rápido crecimiento y progreso del país.

Los posteriores años fueron también decisivos para Japón. La caída del Shogunato (el gobierno militar) y la imperiosa necesidad de reforma eran vitales para el archipiélago nipón. Al igual que en China, Japón estuvo a merced de los tratados firmados con los occidentales y en una situación precaria que, sin embargo, comenzó a reparar durante la Era Meiji (1868-1912). El gran progreso de la nación, su creciente poder e insuficiencia territorial hizo que Japón hiciera uso de ideas de expansión imperial, dirigiendo su atención hacia Asia (Schirokauer, Lurie & Gay, 2014, pp. 208-217).

Japón buscaba la división de Corea y China, así como la apertura de puertos y caminos comerciales en la primera. La unificación bajo la mano del gobernador Tokugawa permitió también una gran paz y crecimiento económico. El resultado final fue que Japón, gracias a la influencia extranjera, acabó convirtiéndose en una pequeña gran potencia. Sin embargo, China aún no se había dado cuenta de ello, subestimando la fuerza de Japón. Ese fue uno de los grandes errores cometidos por China, que desembocó en la destructiva Primera guerra sino-japonesa (甲午战争 Jiǎwǔ zhànzhēng, 1894-1895) y el aún más humillante Tratado de Shimonoseki (马关条约 Mǎ guān tiáoyuē, 1895) (Anexo 5).

Buscando sacar provecho de Corea, Japón llegó a obligar a Corea a firmar diversos acuerdos que la desvinculaban de China y la proclamaban “independiente”, a pesar de que el Imperio Chino seguía considerando el reino de la península como un país tributario (Schirokauer & Brown, 2006, p. 336), y así la chispa prendió el conflicto:

Las insurrecciones que se produjeron en Seúl en 1882 y 1884 culminaron en una mayor implicación de China y de Japón en Corea, incluida la intervención militar, siempre en bandos opuestos. No obstante, se evitó la guerra abierta gracias a las conversaciones entre Ito Hirobumi y Li Hongzhang, que culminaron con un acuerdo formal entre China y Japón para retirar sus tropas e informarse entre sí si alguno decidía en el futuro que era necesario enviar tropas (Schirokauer & Brown, 2006, p. 336).

Sin embargo, el conflicto no acabó ahí. La rebelión Tonghak (1894-1894), que agrupaba una mezcla de creencias e ideas chinas, budistas y coreanas, sirvió para expresar el descontento contra el régimen y para protestar contra el gobierno corrupto coreano, así como la participación extranjera en la resolución de los asuntos internos del país. El movimiento fue sofocado, pero continuaban las rebeliones y las protestas. Corea llegó a

pedir ayuda a China para que enviasen tropas; sin embargo, la intromisión del ejército japonés cambió el curso de la historia:

Cuando los soldados japoneses entraron en Seúl, irrumpieron en el palacio y secuestraron al rey y a la reina. Li respondió enviando más soldados y la guerra fue inevitable. Era una guerra que todo el mundo, excepto los japoneses, esperaba que ganara China, pero todas las partes se sorprendieron cuando Japón derrotó a China por mar y tierra (Schirokauer & Brown, 2006, p. 337).

Varias son las causas posibles de la derrota de China. Por un lado, Japón disponía de un equipamiento técnicamente superior y estaba mejor preparado, además de contar con un gobierno coordinado y un sentido de unidad mucho mayor que la que poseía China en esos momentos. Al finalizar la guerra con el Tratado de Shimonoseki, China acabó pagando una gran indemnización a Japón, cediéndole las islas Pescadores y Taiwán, además de renunciar a desempeñar un papel importante en el control de Corea. Japón comenzó a construirse como el imperio japonés; por su parte, China estaba empezando a fracturarse.

La firma del segundo documento, junto al Tratado de Nankín (1842), causó la indignación en gran parte de la población, puesto que era el segundo país que vencía a China. Era obvio que existía un grave problema que era necesario solucionar para garantizar la supervivencia de la nación.

Ambas contiendas dejaron una profunda herida económica, territorial y especialmente emocional en China. Estas derrotas tuvieron finales extremadamente humillantes para el Imperio, y la creciente desilusión de la población fue en aumento, pues ¿cómo era posible que países tan pequeños y en comparación tan “nuevos”, fueran capaces de abatir a lo que era un gigante de varios miles de años y que había sido una potencia durante siglos? La idea de que el Imperio Británico era un súbdito de China, como habían pensado antaño, quedaba atrás. Aunque el sector más conservador y tradicionalista de China se negara a ver la realidad, cada vez era mayor el número de opositores al sistema clásico. Querían saber cómo los otros países habían alcanzado tal liderazgo, comprender cómo habían conseguido ese poder económico y militar y esas metas sociales que, de repente, parecían utópicas a ojos de los intelectuales chinos. Como Cai Yuanpei, otros muchos antes que él fueron conscientes de un hecho innegable; China ahora estaba dentro del panorama geopolítico mundial y las relaciones internacionales

iban a ser algo habitual. Para ponerse a la par con el resto de países, era necesario que China se modernizase, tal como habían hecho las naciones europeas en su momento o como el propio Japón había logrado durante la Era Meiji. Este brote de consciencia sería la primera línea de la historia de la evolución y modernización de China. La idea había sido plantada y aunque sería un proceso lento, ya nunca sería arrancada.

Es ahí cuando surgen algunos de los primeros movimientos reformistas en China. Antes de que Cai naciera o este fuera adulto, ya había quien buscaba renovar el país. El primer punto a cambiar, como fueron conscientes muchos, era la educación. Tal como se ha visto anteriormente, en China se daba un mayor valor a los que lograban aprobar los exámenes civiles por encima de aquellos que se dedicaban a las matemáticas, al comercio o a la formación militar. Es importante señalar que, debido a esto, China sufrió un importante desfase en cuanto a la modernización de sus fuerzas armadas. Un hecho ofensivo y reconocido es que en las Guerras del Opio los barcos “juncos”²⁶ del Imperio Chino no pudieron hacer frente a los navíos británicos ni a su organización militar, mucho más desarrollada y poderosa. Las firmas de los posteriores tratados a favor de las potencias extranjeras (entre otras Gran Bretaña, Francia, Portugal y Rusia) fueron golpes de lo más debilitadores para el Imperio Celeste. Le siguieron momentos tan convulsos como la Rebelión de los Bóxers o Levantamiento de Yihetuan (义和团起义 Yihétuán Qǐyì, 1899-1901), que no hizo sino volver las relaciones entre China y Occidente aún más tensas.

Estas fueron algunas de las causas más relevantes para crear el clima donde surgen las ideas de urgente necesidad del resurgimiento o fortalecimiento de China. Antes de Cai Yuanpei, ya destacaron reformistas e intelectuales aún ligados al régimen clásico, siendo incluso algunos de ellos funcionarios y empleados directos de la familia imperial, como eran Zhang Zhidong (1837-1909), Kang Youwei (1858-1927) y el discípulo de éste, Liang Qichao (1873-1929). El mismísimo Emperador Guanxu (1871-1908) pone en marcha un movimiento tan importante como la Reforma de los Cien Días en 1898. No resultaron ser grandes éxitos y en algunos casos incluso fueron interrumpidos y

²⁶ Los “juncos” eran los navíos chinos de velas triangulares sujetas con cañas de junco, lo que proporcionaba una gran maniobrabilidad a estas embarcaciones. Eran el medio de transporte marítimo usado para el comercio, guerra y piratería más común.

saboteados desde dentro. Esta resistencia a las reformas se percibía perfectamente por los observadores extranjeros:

El gobierno de Pekín no debería desconcertarse por el descontento que mostrarán los funcionarios durante la realización de reformas financieras, administrativas y militares, ya que el descontento de los mandarines tiene una sola razón: el miedo a perder, con la pérdida del viejo orden, su importancia personal y sus ingresos personales (Dálchenko, 1906b, p.77 – trad. de la autora).²⁷

Pero aun así fueron movimientos y avances decisivos, en el proceso de una temprana transformación de la sociedad china, y en gran medida, de la educación del país. Como apunta Xiaoqing Diana Lin:

What truly stuck figures such as Yan Fu, Liang Qichao and Kang Youwei as new was not so much the bare abstract idea of progress as what was perceived as the fact that the West had actually attained the realization of entirely new human possibilities in such realms as technology, science, and even social and political organization. It is thus no wonder that Western ideologies which promise a total historical redemption in an ideal order (...) should continue to exercise such an extraordinary hold on the minds of so many modern Chinese (2005, p.5).

A pesar de haber sido uno de los primeros países asiáticos en entrar en contacto con otras naciones, China empezó a adaptarse más bien tardíamente al modelo extranjero, lo que supuso un lento avance en su modernización. Gradualmente, hasta en las más altas esferas se daban cuenta del beneficio que podría aportar a China el conocimiento occidental.

El viejo régimen creó una clase de científicos, de los cuales todos los que tenían un título de funcionario letrado se consideraba capaz de ocupar posiciones de todos los rangos, tanto en el ministerio civil como en el militar. A este antiguo régimen, que se antepone por encima de todas las reformas, dio un golpe el Emperador Guang Xu, que editó en septiembre de 1898 un decreto, en el que declaró que “los europeos pueden ayudar a lograr lo que no podremos conseguir por nuestras propias fuerzas. Actualmente tenemos varios altos funcionarios, amurallados tras el círculo cerrado de sus ideas, ¡que se atreven

²⁷ Правительство в Пекине не должно смущаться недовольством, которое будет проявлено чиновниками при проведении финансовых, административных и военных реформ, так как недовольство мандаринов имеет только одно основание: боязнь потерять с утратой старых порядков свое личное значение и свои личные доходы (Dálchenko, 1906b, p.77).

a decir que los europeos no poseen los principios de la doctrina verdadera! Ellos no saben qué innumerables son las leyes de la gobernación europea, cuán grande es el poder de sus conocimientos y de su religión”. (Dálchenko, 1906b, p. 79 - trad. de la autora).²⁸

Sin embargo, las primeras ideas del cambio en China ya se estaban gestando, especialmente en el Movimiento del Autofortalecimiento chino (自强运动 Zìqiáng Yùndòng, 1861–1895), que sería el comienzo de una nueva etapa para el país.

3. 2 El Movimiento de Autofortalecimiento chino (1861-1895)

La potencia y eficiencia de las armadas y ejércitos extranjeros en los conflictos bélicos fue, sin duda, lo primero que despertó el interés en la sociedad china. Sin embargo, antes de emprender el camino de la modernización en todos los aspectos, destacaba la necesidad de fortalecerse en el ámbito militar. Es en 1861 cuando surge el concepto de “autofortalecimiento” (自強 Zìqiáng), que significaba en primera instancia la imperiosa urgencia de modernizar las fuerzas armadas, si bien posteriormente englobaría otros objetivos futuros.

Los comienzos del Movimiento del Autofortalecimiento nacional son más bien tímidos. Las propuestas iniciales de los oficiales conscientes de la situación de China fueron rara vez aceptadas, y a su vez, aquellas que llegaban a los estamentos superiores no siempre alcanzaban a un fin exitoso. A menudo ni siquiera eran tomadas en serio, e incluso: “In time, ‘self-strengthening’ became less a rallying cry for genuine efforts at

²⁸ Старый режим создавал сословие ученых, из которого каждый имевший диплом ученого чиновник считался способным к занятию должности всех рангов, как в гражданском, так и в военном ведомстве. Этому старому режиму, ставившему себя самого выше всех реформ, нанес удар император Гуан-Сюй, издавший сентябрьский декрет в 1898 г., в котором объявил, что "европейцы могут помочь нам достигнуть того, чего мы одни своими силами никогда не достигнем. Мы имеем в настоящее время нескольких важных сановников, замурованных в тесный круг своих понятий, которые осмеливаются говорить, что европейцы не владеют принципами истинного учения! Они не ведают, сколь бесчисленны законы европейского правления, сколь велика сила их знаний и их религии" (Dálchenko, 1906b, p.79).

innovation tan a shibboleth that served to justify expenditures and vested bureaucratic interest” (Kuo & Liu, 2008, p. 491).

Si bien en estos años el concepto de autofortalecimiento no causó gran impacto, sus objetivos sí que lograron que poco a poco esta corriente de cambios fuera ganando adeptos, entre los cuales destacaban algunos de gran poder, inteligencia e influencia. De este modo, el Movimiento del Autofortalecimiento, en manos de sus seguidores, llevaría a China a una nueva reforma, buscando así paliar los graves y acuciantes problemas del Imperio.

Los primeros intelectuales en tomar medidas directas al respecto fueron el Príncipe Gong (恭亲王 Gōng Qīnwáng, 1833-1898) y el estadista Wengxian (文祥, 1818-1876). Ambos estuvieron presentes en la Primera Guerra del Opio, enfrentándose a la tan devastadora demostración de poderío militar que presentaba Inglaterra. Advirtieron que, principalmente, los objetivos de los occidentales no era tanto la colonización en sí, como ellos sospechaban, sino que estaban mucho más interesados en el comercio de los productos chinos, puesto que el primer punto de negociación de estos “bárbaros” eran los tratos mercantiles. El Príncipe Gong y Wenxiang comprendieron así que el primer paso a dar era proceder con cautelosa diplomacia, sobre todo para evitar conflictos a corto plazo, visto el gran potencial de los ejércitos extranjeros. Así lo explica el mismo Wengxiang:

But they departed after exchanging the treaties, leaving our capital city unharmed. From this we can truly believe that their sole interest is profit and that they did not have other intentions. If we can show them our sincerity and good faith, they can still be reined in (*chi-mi*) (Kuo & Liu, 2008, p. 493).

Estas precauciones llevaron a un trato menos hostil y mucho más cuidadoso con los extranjeros, obteniendo así unas medidas más positivas y fructíferas a largo plazo. Estas medidas diplomáticas y los pasos de acercamiento a los occidentales sería lo que englobaría el Movimiento del Autofortalecimiento, si bien el segundo objetivo necesario sería revelado pronto: la necesidad de un ejército nuevo que pudiera proteger la nación en caso de que fallasen las vías diplomáticas:

Diplomacy (...) was only a palliative that could not solve the fundamental problem. The policy that gets to the fundamentals is self-strengthening and the way to strengthen ourselves must first be to train troops... It is urgently necessary to do our best to

reinvigorate ourselves so that when the barbarians are compliant we can live in peace with them and when they are recalcitrant we shall be prepared (Kuo & Liu, 2008, p. 493).

Estas iniciativas de educación militar podrían bien considerarse como el primer gran paso hacia la modernización. Del principal objetivo, que era la mejora general de las tropas y su entrenamiento, se fue apuntando hacia metas más concretas, como era la producción de armas y equipamientos de calidad para los ejércitos. Para ello, era imprescindible aprovecharse de la instrucción de los occidentales y aunque había aún bastante desconfianza, la necesidad de fortalecerse y defender China en tiempos de guerra y paz llegó a ser superior al orgullo de lo que había sido anteriormente una nación poderosa.

(...) because the Europeans were more interested in trade than in territorial aggression, there was a chance that they would instruct the Chinese not only in the operation of their ordnance and steamships, but would also allow them, (...), to learn the techniques of munition-making and shipbuilding. (...) the vaunted European weapon technology was, after all, a legacy of China herself (Kuo & Liu, 2008, p. 494).

El primero en llamar la atención a la necesidad de formar a los militares, según criterios modernos, fue Li Hongzhang (1823-1901), conocido por su papel de negociador en la Guerra Franco-China (中法战争 Zhōng fǎ zhànzhēng, 1883-1885), como jefe de las tropas manchúes y de la Primera guerra sino-japonesa y también en la Rebelión de los Bóxers (1900). En 1894, Zhang Zhidong, uno de los personajes más importantes de la época de la dinastía Qing y una figura clave en el proceso de la modernización del anticuado ejército chino, invitó a Nankín a doce oficiales y veinticuatro suboficiales alemanes, cuyo objetivo era organizar, instruir y preparar a una tropa que podría considerarse ya un auténtico ejército. Se inauguró una escuela militar y a finales de 1897 en Wuchang (武昌) ya existía una unidad de tres mil militares, que en 1906 se aumentó hasta veinte mil (Dálchenko, 1906a, p. 509).

Más aún, para hacer atractiva la formación castrense y aumentar el prestigio de la clase militar, siendo Virrey de Huguang (湖广), Zhang Zhidong emitió una orden en virtud de la cual todos los mandarines estaban obligados a enviar a uno de sus hijos a alguna escuela militar. El mismo Virrey mandó a uno de sus hijos a la escuela de Wuchang y al otro a estudiar la carrera militar en Tokio. Asimismo, conviene destacar

que todos los soldados aceptados para el servicio militar en las provincias de Shandong (山东) y Hunan (湖南) debían estar alfabetizados y pertenecer a buenas familias (Dálchenko, 1906a, pp. 509-510).

A principios del siglo XX funcionan en China varias escuelas militares superiores, cuyos profesores eran sobre todo especialistas procedentes de países europeos. También los instructores japoneses intentaron organizar escuelas militares y preparar a los reclutas, para lo cual muchos oficiales nipones retirados ofrecieron sus servicios a los gobernadores de provincias.

En este primer periodo del autofortalecimiento destacan, aparte del Príncipe Gong y Wengxiang, figuras tales como Zen Guofang (曾国藩, 1811-1872) y Zuo Zongtang (左宗棠, 1812-1885), sobre todo en este campo de la educación y reforma militar, así como Yuan Shikai (袁世凯, 1856-1916), quien desempeñaría un papel crucial en la formación de la República de China. Zeng, Zuo y Li mostraban una genuina preocupación por el estado de la nación. Estos tres funcionarios e intelectuales presentarían diversas posturas acerca del autofortalecimiento, con distintas ideas y propuestas, si bien todos coincidían en los objetivos finales.

Así, el desarrollo militar tenía dos metas principales: la primera, ser capaz de defender China en enfrentamientos bélicos, y la segunda, poder protegerla y mantener la paz, “so that we can defend against aggression in times of trouble and demonstrate our strength in times of peace” (Kuo & Liu, 2008, p. 495). Por ello resultaba vital aprender todo lo posible de los occidentales para alcanzar estas metas. Estas primeras ideas ayudaron en el proceso de progreso, y los observadores occidentales enseguida se dieron cuenta de los cambios que se estaban produciendo.

Mr. Favier, en su detallado libro “Pekín”, aún en 1897 decía que “los mandarines chinos que piensan y, especialmente, el Virrey Li Hongzhang trataron de formar un ejército según el modelo europeo, y en parte lo han logrado”. Bien armadas, estrictamente disciplinadas, bien vestidas, viviendo en campamentos o fortalezas, estas tropas muchas veces causaron sorpresa entre los oficiales europeos. Instruidos de esta manera alrededor de cien mil (militares), los cuales ya presentan una verdadera fuerza, puesto que como el

valor no les falta, si solo fueran comandados por oficiales instruidos y si la intendencia estuviera correctamente equipada (Dálchenko, 1906b, p. 69 – trad. de la autora).²⁹

Aparte de las opiniones compartidas, existían líneas de pensamiento paralelas que apoyaban otras teorías o métodos para cumplir los objetivos. Así, por ejemplo, Zen Guofang consideraba que de poco serviría una gran modernización en los ejércitos si los gobiernos seguían en manos de hombres poderosos y corruptos, en lugar de los sabios y honrados. Esta percepción fue compartida por muchos observadores de fuera del país, quienes consideraban que

Mientras tanto, la burocracia china continúa, con pocas excepciones, estancada en su ignorancia, pereza, soborno e intrigas. Mientras los chinos siguieron adelante, y la sociedad china abrió la puerta al nuevo conocimiento, los funcionarios chinos continuaron siendo ciegos y sordos a las nuevas influencias. Reeducar a los burócratas, limpiarlos de vicios, iluminar sus pensamientos y sentimientos, está más allá del poder de una generación. A la gente se le da inherentemente la conciencia del trabajo, la conciencia de la verdad; en el alma del pueblo radica la búsqueda de la justicia y la honestidad, no arruinada por los deseos podridos de la ociosidad y la vanidad, que defiere tan marcadamente la burocracia de todos los demás países de la gente (Dálchenko, 1906b, p.88 - trad. de la autora).³⁰

²⁹ Msr. Favier, в своей обстоятельной книге "Peking", еще в 1897 году говорил, что "мыслящие китайские мандарины и особенно вице-король Ли-Хун-Чанг попробовали образовать войско по европейскому образцу и отчасти преуспели в этом. "Хорошо вооруженные, строго дисциплинированные, чисто одетые, живущие в укрепленных лагерях или крепостях, эти войска много раз вызывали удивление в европейских офицерах. Обучено таким образом около ста тысяч, которые представляют уже настоящую силу, так как в храбрости у них, недостатка не будет, если только ими командовать будут образованные офицеры и если будет правильно оборудовано интендантство", будут образованные офицеры и если будет правильно оборудовано интендантство" (Dálchenko, 1906b, p. 69).

³⁰ Китайское чиновничество продолжает, между тем, за малыми лишь исключениями, коснеть в своем невежестве, лени, взяточничестве, интригах. Если китайский народ пошел вперед, если китайское общество открыло двери новому знанию, то китайское чиновничество все еще остается к новым влияниям и глухо, и слепо. Перевоспитать чиновничество, очистить его от пороков, просветить его мысль и чувства - не под силу одному поколению. Народу прирожденно дано сознание труда, сознание правды; в народной душе заложен поиск справедливости и честность, не

Estos mismos observadores destacaban como una de las figuras clave de la China moderna, al militar Yuan Shikai, comandante de las fuerzas imperiales chinas de la dinastía. Presente en las diversas contiendas a las que tuvo que hacer frente China, Yuan Shikai desempeñó un papel de gran relevancia en los años finales del Imperio, al pactar con el revolucionario Sun Yat-Sen (孙中山 Sūn Zhōngshān, 1866-1925) para presionar en la abdicación del Emperador Puyi (溥仪, 1906-1967), a cambio de que él mismo fuera el nuevo presidente de la República de China en lugar de Sun Yat-Sen.

Si bien este personaje histórico se conoce más por su actividad en la transición de Imperio a la República de China, Yuan Shikai bien podría considerarse un reformista, en especial en lo que a la educación militar se refiere. Al igual que otros reformistas como Kang Youwei, Zhang Zhidong o Liang Qichao, Yuan se dio cuenta de la necesidad de tener un ejército nuevo, moderno y fuerte, no únicamente ante las amenazas extranjeras sino también ante los propios conflictos internos. Como se ha visto anteriormente, en especial ante la inminente Primera Guerra del Opio, el gobierno chino tenía mucha confianza en su propio potencial militar, lo cual implicó subestimar al Imperio Británico y acabar con una humillante derrota. Las posiciones en el gobierno estaban divididas entre aquellos quienes, como Yuan, Youwei o el Príncipe Gong, comprendían la urgencia de la reforma, y los opositores al cambio. Esta situación se veía perfectamente desde fuera, y como describe Dálchenko en 1906:

China, una vez empezado el camino que Europa le ha indicado, y reconociendo la necesidad para defenderse de esta Europa, de crear tropas instruidas de manera europea, no puede detenerse ahora a medio camino, y se ve obligada a completar la empresa de organización de sus fuerzas armadas. La cuestión de esta formación del ejército chino ya no es en actualidad que China no sea capaz de ser un estado militar, sino qué fuerzas internas o externas pueden impedir que China cree un ejército tan fuerte, debidamente organizado, entrenado y armado que pueda resistir la próxima, en un futuro cercano, guerra de China con los ejércitos europeos y defender la independencia e indivisibilidad del estado. Después de todo, casi nadie se atreverá a negar que la actual situación política en el Lejano Oriente plantea el problema; si no es la división de China entre los estados

испорченная гнилыми вожделениями праздности и тщеславия, чем так резко отличается от народа чиновничества всех других стран (Dálchenko, 1906b, p. 88).

europeos, entonces es la subordinación de China a la influencia de una o varias potencias. (1906b, p. 60 – trad. de la autora).³¹

El problema llegaba más allá de la mera división de acción por parte del gobierno. Sin una modernización de los ejércitos y las fuerzas para proteger a la nación, China se encontraría ante dos situaciones, ambas terribles: la primera, ser una suerte de botín de guerra, repartida entre las potencias extranjeras, o bien una esclava de las naciones. Para Yuan Shikai y otros partidarios, la mejora de los ejércitos era un elemento clave para garantizar la supervivencia de China. Las propuestas de Yuan implicaron el inicio del cambio en la formación y la educación militar, dando clara preferencia a los candidatos mejor formados para establecer un nuevo modelo, más moderno y organizado, de orden militar. Tal como describe el contemporáneo de las reformas, el ruso Dálchenko,

Destacado estadista moderno en China y autoridad militar, el Virrey Yuan-Shi-Kai ha puesto la educación militar y moral como la base de su ejército. En el ejército de Yuan-Shi-Kai se admiten solamente soldados de entre 20 y 25 años de edad, todos altos, capaces de leer y escribir, y, además, están obligados a presentar una garantía de su moralidad por parte de sus comunidades rurales. Tal selección de los mejores trabajadores de la gente en las tropas provoca, por supuesto, el descontento entre la población por privarles de buenas personas, pero esta medida crea un ejército potente, una fortaleza espiritual. Junto con la elección de las mejores fuerzas en sus tropas, Yuan-Shi-Kai intenta dar a su ejército

³¹ Китай, вступив на путь, указанный ему Европой, и признав необходимость, для самозащиты от этой Европы, создать по-европейски обученные войска, не может уже в настоящее время остановиться на полпути, и вынужден довести до конца предпринятое созидательное дело своих вооруженных сил. Вопрос этого созидания китайской армии сводится в настоящее время уже не к тому, что Китай неспособен быть военным государством, а к тому, какие внутренние или внешние условия могут помешать Китаю создать настолько сильную, правильно организованную, обученную и вооруженную армию, которая могла бы выдержать предстоящую в недалеком будущем борьбу Китая с европейскими армиями и отстоять независимость и нераздельность государства. Ведь едва ли кто-нибудь решится отрицать, что настоящее политическое положение дел на Дальнем Востоке ставит на очередь вопрос, если не дележа Китая между европейскими государствами, то подчинение Китая влиянию одной или нескольких держав (Dálchenko, 1906b, p. 60).

y sus oficiales una educación especial que en la actualidad es más necesaria que nunca para China (Dálchenko, 1906b, pp. 68-69 – trad. de la autora).³²

En 1903, bajo las órdenes directas de Yuan Shikai, se inauguraron varias instituciones educativas militares. Una de ellas se estableció para aquellos viejos oficiales que no pudieron conseguir un rango superior, y entre ellos se elegían a los mejores para proporcionarles la oportunidad de promoción en su carrera. Se abrió una escuela para suboficiales y alféreces más destacados por sus capacidades, quienes tras un año de aprendizaje se convertían a su vez en instructores de los reclutas. Asimismo, existían cuatro escuelas de cadetes, en cada una de las cuales, durante cuatro años, medio centenar de jóvenes se preparaban para pasar después al nivel de educación superior. Estas academias, a su vez, impartían cursos bianuales y preparaban a los oficiales de alto rango, cuyo nivel formativo tenía que ser equiparable al de un militar europeo (Dálchenko, 1906b, p. 85).

No obstante, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo para implantar el nuevo sistema chino de formación de especialistas militares, los observadores extranjeros criticaban sus puntos débiles:

El método chino de educación hasta hoy día trata de desarrollar al máximo la memoria en perjuicio a todas las demás capacidades, sobre todo al perjuicio de la iniciativa personal y el pensamiento libre. (...) Entre las condiciones desfavorables está, además, la circunstancia de que las nuevas escuelas militares, intentado ofrecer la formación militar europea y científica, deja desatenta la faceta espiritual, la elevación del espíritu, el

³² Выдающийся современный государственный деятель в Китае и военный авторитет, пещийский вице-король Юан-Ши-Кай уже положил военное и нравственное образование в основу своей армии. В армии Юан-Ши-Кая принимаются на службу солдаты в возрасте только 20 - 25 лет, высокого роста, умеющие читать и писать и, кроме того, обязанные представить поручительство от своих сельских общин за свою нравственность. Такой подбор в войска лучших рабочих сил из народа вызывает, конечно, недовольство в народе за лишение хороших людей, но зато этой мерой создается сильная армия, обладающая духовной крепостью. Вместе с выбором в свои войска лучших сил, Юан-Ши-Кай стремится дать своей армии и своим офицерам также и специальное образование, которое является для Китая более, чем когда-либо необходимым именно в настоящее время (Dálchenko, 1906b, pp. 68-69).

desarrollo del alto sentido del honor en el alma del soldado (Dálchenko, 1906a, p. 515 - trad. de la autora).³³

El problema de la enseñanza basada en la repetición y memorización se abarcaría en las próximas décadas, siendo uno de los obstáculos en el desarrollo del sistema educativo del proyecto de crear una China moderna.

3. 3 Los primeros reformistas modernos

Las continuas derrotas de China ante las otras naciones no eran lo único que causaba un malestar general en la población china. La escasa capacidad del gobierno, la corruptela de poder, así como la inamovible defensa de las tradiciones clásicas, desdeñando todo conocimiento de carácter occidental eran algunos de los otros obstáculos que entorpecían el desarrollo de China. La inaptitud de los emperadores, demasiado jóvenes, poco preparados, muy corruptos o a la sombra de otras figuras de poder, como Cixi, quien realmente tiraba de los hilos tras los Emperadores Tongzhi y Guangxi, hacía que el rechazo a la dinastía fuera cada vez mayor, y las revueltas internas en China, como el Levantamiento de los Taiping (太平天国之乱 *Tàipíng Tiānguó zhī Luàn*, 1850-1864) hacían que la nación estuviera más débil tanto por amenazas desde el exterior como por conflictos internos. Sin embargo, cuanto mayor era la amenaza de inminente destrucción, mayor era también la respuesta de los intelectuales, y si bien había muchas personas influyentes que estuvieron en contra, preocupados por cómo afectarían los cambios a la nación, hubo también un destacado número de personalidades que abogaron por el cambio, con las medidas que iban desde las más calculadas hasta las más radicales.

Las reformas a tomar no eran ya únicamente aquellas de carácter militar, y poco a poco fueron surgiendo otras ideas de renovación acordes a los nuevos tiempos. Fue una

³³ Китайский метод образования и до сего времени стремится развить в высшей степени память в ущерб всем остальным способностям, а особенно в ущерб личной инициативе и свободному мышлению... В числе неблагоприятных условий ставят еще и то обстоятельство, что новые военные школы, стремясь дать европейское научное военное образование, оставляют совершенно без внимания духовную сторону, поднятие нравственного уровня, развитие в душе высшей чести воина (Dálchenko, 1906a, p. 515).

época de reformistas e intelectuales, que pueden considerarse como los padres de la nueva China. Si bien es cierto que las posiciones de todos ellos no siempre coincidían en algunos aspectos (por ejemplo, la guerra comercial versus el conflicto militar, el modo de aprovechamiento de los conocimientos occidentales, etc.), la necesidad de las más profundas modificaciones en el estado actual era evidente. En 1893 se publicó en Shanghái (上海) una amplia obra *Palabras de alerta en una era próspera* («盛世危言» Shèngshì Wēiyán) de Zheng Guanying (郑观应 Zhèng Guānyīng, 1842-1922). El libro fue apoyado por la Corte y por orden del Emperador Guanxu era de lectura obligatoria para los funcionarios. El libro abarcaba muchos aspectos de la vida administrativa, política, económica y social del país, que necesitaban modernización y actualización. Entre los cuarenta y nueve capítulos, en los cuales el autor analizaba el comercio y las leyes, la administración y la burocracia, el estado del ejército y las cuestiones financieras, la legislación internacional y las embajadas, las relaciones con otros países y propuestas de mejoras en la industria y agricultura, etc., llama la atención la cantidad de apartados dedicados a la educación y a la promoción de la cultura entre la población china. Zheng Guanying reflexiona sobre las escuelas en general y las escuelas extranjeras en particular, acerca de los exámenes y la educación femenina, propone medidas para la instrucción del pueblo y escribe sobre periódicos, bibliotecas y la necesidad de viajar para ampliar los conocimientos y conocer el mundo.³⁴

En este periodo, de entre los numerosos pensadores con la concienciación reformista, destacan especialmente Zhang Zhidong, Kang Youwei y Liang Qichao, que intentaron cambiar el curso de los últimos años de la dinastía Qing.

3. 3. 1 Zhang Zhidong

Zhang Zhidong fue uno de los reformistas más destacados y relevantes de la última etapa de la dinastía Qing, de la que fue funcionario, ocupando diversos cargos de gran prestigio, tales como consejero de la Emperatriz Viuda Cixi (1835-1909).

³⁴ Sobre la obra de Zheng Guanying véase con más detalle (Popov, 1897a).

Zhang fue uno de los primeros que públicamente hizo constar la creciente debilitación de la nación china, en especial tras la derrota contra Japón en 1894-95. Seguidor y leal al imperio Qing, Zhang Zhidong propuso a la corte diversos cambios con el objetivo de salvar a la envejecida dinastía. En el marco del Movimiento de Autofortalecimiento y la Restauración Tòngzhì (同治維新 Tóngzhì Wéixīn) (1860–1874), ambos orientados hacia la renovación de China, sus principales ideas se basaban en el avance mediante la copia e imitación de los modelos occidentales. Tal como explican Snyder y Sherri en su documentado artículo, una de las consignas de estas corrientes era: “Learn the superior technology of the barbarian, in order to control him” (Snyder & West, 1997, p. 166).

De hecho, la derrota contra Japón en 1895 le impactó a Zhang de tal manera que, siendo el gobernador de Hubei, convirtió todas las escuelas “shuyuan” en escuelas de carácter occidental y animó a muchos alumnos a pasar estancias en el extranjero (Lin, 2005, p. 10). Asimismo comprendió que para la supervivencia de la nación era imprescindible desarrollar las fuerzas armadas terrestres y navales, así como avanzar en la tecnología.

Todas estas propuestas de las dos corrientes reformistas iban acompañadas de planes de cambios en el sistema educativo chino y Zhang Zhidong fue una importante figura a la hora de tratar esta problemática. Como se ha explicado previamente, las influencias de las potencias extranjeras en la educación china fueron más bien débiles, dejando a Zhang Zhidong una labor titánica por delante. Aunque existentes, el número de academias y escuelas especializadas en cuestiones tales como traducción, interpretación e ingeniería naval, era demasiado escaso para impulsar adelante a toda la nación. La educación pública no existía como tal, obviando esos intentos de colegios que cerraban al poco de abrirse por falta de fondos voluntarios. Todas estas carencias se debían a un único factor: “Earning an assignment in the governmental bureaucracy was still the accepted aim of education” (Duiker, 1977, p. 43).

Tal como se ha expuesto anteriormente, toda la educación giraba alrededor del pilar de los exámenes civiles, lo que fomentaba un estudio más a fondo de los Clásicos, dejando aparte las ciencias sociales y naturales. Como muchos contemporáneos suyos, Zhang Zhidong fue capaz de encontrar la clara relación entre el sistema educativo chino

vigente y las derrotas que sufría el Imperio. Junto a otros reformistas, Zhang propuso algunos cambios de manera que China pudiera ir adaptándose a la nueva época, si bien todo dentro del marco del Imperio y, como se ha mencionado, con el objetivo de salvar la dinastía mediante reformas moderadas. Esta postura de Zhang Zhidong se explica por el hecho de que era un erudito formado bajo los preceptos del confucianismo, y en sus planes estaba la preservación de lo que se llamaba “la esencia nacional” de China (Duiker, 1977, pp. 42, 43). Es posible que, en comparación con las propuestas de otros reformistas de su momento, las de Zhang Zhidong fueran las menos tímidas y las más proyectadas a una meta más concisa.

Es larga la lista de las importantes metas que alcanzó Zhang Zhidong: logró implantar el tan deseado y necesario sistema público educativo, con un desarrollo desde la escuela primaria hasta la universidad, creó el Ministerio de Educación para elaborar las directrices y servir de guía al sistema antes mencionado, incluir las materias tales como ciencias y lenguas extranjeras a la lista de asignaturas para el estudio, etc. También fue un gran reformista en lo que a los exámenes civiles se refiere, renovando el contenido e incluso eliminando partes de ellos, como los ensayos de ocho partes, vistos anteriormente en el capítulo 2, puesto que su objetivo final era claro: “a broadened concept of the aims of education, in order to provide for the general enlightenment of the Chinese population and not simply turn out candidates” (Duiker, 1977, p. 43).

En su descripción de las reformas en la China de los primeros años del siglo XX, el ruso Dálchenko cita su conversación con un intelectual progresista: “Nuestra gran desgracia, dijo uno de los reformistas, procede del hecho de que no viajamos. Un año de vivir en Europa nos traerá más provecho que cinco años de estudios de libros europeos aquí” (Dálchenko, 1906a, p. 523).³⁵ Estas palabras perfectamente podrían ser atribuidas a Zhang Zhidong, quien aconsejaba a los jóvenes estudiantes que aprovecharan las ocasiones de viajar al extranjero para estudiar. Tampoco se puede olvidar que fue Zhang Zhidong uno de los primeros en proponer un modelo de escolarización para las niñas.

³⁵ Наше большое несчастье, - сказал один из реформистов, - происходит от того, что мы не путешествуем. Год жизни в Европе доставит нам больше пользы, нежели пятилетнее изучение у себя на родине европейских книг (Dálchenko, 1906a, p. 523).

Zhang llegó incluso a enviar sus solicitudes de reforma al Emperador Guanxu. Algunos de sus comentarios al respecto pueden ser leídos en el libro *China's only hope: an appeal*, escrito por el mismo Zhang Zhidong y traducido del chino por Samuel I. Woodbridge. Es una extensa, pero precisa lista de los problemas que asolaban el panorama educativo de China en esa última etapa Qing, así como sus posibles soluciones. Por ejemplo, refiriéndose a la financiación de las escuelas e instituciones desde la educación primaria hasta la superior, Zhang opina:

To the question "Where will the money and means to launch such a scheme come from?" we reply: Convert the present shu yuen into these educational institutions. We do not need both. If in some places these are poorly equipped, or meanly endowed, the benevolent institutions will serve the purpose, and the money that is now used for idol processions, theatrical exhibitions, and clan ancestral halls, can be put into the school fund. Other objectors may say that these funds would still be insufficient. We reply: "Then convert the temples and monasteries of the Buddhists and Taoists into schools (Zhang, 1900, pp 99-100).

Es imprescindible destacar aquí no solo la petición de la fundación de más escuelas o la apertura de las academias (书院 Shūyuàn) sino un paso más allá: la utilización de los templos como espacio de estudio. Esto sería la atrevida afirmación de la importancia de la educación por encima de cualquier doctrina o credo, al menos en esos momentos de necesidad de fortalecimiento. También es cierto que Zhang tenía sus motivos para su postura equilibrada: "Buddhism and Taoism are decaying, and cannot long exist, whilst the Western religions is flourishing and making progress every day" (Zhang, 1900, p. 99).

De este modo a la pregunta ¿de qué servía dar prioridad a los templos cuando las propias creencias eran un obstáculo para el progreso? Zhang tenía su respuesta: el contexto histórico y social requería desesperadamente una transformación del paradigma educativo, y la idea de utilizar los templos como colegios era una solución que parecía adecuada.

Zhang no solo propuso esos cambios; tenía muy claro los puntos a modificar en el modelo educativo, considerando que de nada servía la apertura de miles de colegios si iba a enseñar la misma materia anticuada de siempre y la que, de manera más o menos directa, había llevado a China a esa penosa situación.

Entre sus propuestas destacan las que remitió al emperador y que están recogidas en el libro del propio reformista *China's only hope: an appeal* (1900):

La primera era el cambio de las materias a impartir. Zhang consideraba que estudiar historia, geografía, formas de gobierno (tanto de China como de otros estados) era igual de esencial que estudiar los *Cinco Clásicos* y los *Cuatro Libros* (Zhang, 1900, p. 100).

La segunda trataba la necesidad de estudiar las formas de gobierno y ciencias de Occidente, ambas relacionadas directamente con el rejuvenecimiento de la política e industria chinas (Zhang, 1900, p. 101).

La tercera propuesta giraba alrededor de la educación de los jóvenes según sus aptitudes, de manera que todo alumno tuviese en perspectiva una profesión o un campo en el que destacar y así conseguir en un futuro a los adultos formados:

Pupils with bright mind should learn mathematics; those with a good perspective sense, drawing; those with inventive powers, mechanics, chemistry and manufactures; those with a clear pronunciation, languages; and those of robust frame, athletics. It will be difficult for men of middle age and above to take a thorough course (Zhang, 1900, p. 102).

La cuarta parte estaba directamente relacionada con los exámenes civiles, solicitando Zhang Zhidong la eliminación del ensayo de ocho partes tan característico de esos controles a favor de preguntas vinculadas con las otras nuevas materias incluidas. Así, Zhang sería quizás de los primeros en traer a China el modelo moderno de exámenes para los alumnos (Zhang, 1900, p. 102).

La quinta y última propuesta de Zhang Zhidong estaba más centrada en el ámbito económico de la educación. Zhang aceptaba que la política de darles ciertas facilidades económicas e incluso pequeños sueldos a los alumnos había sido una buena estrategia para ayudar a aquellos de familias menos acomodadas; sin embargo, destacó que con ese método muchos de los estudiantes que llegaban a las academias lo hacían únicamente motivados por esas compensaciones o, como se ha visto en el capítulo 2, por paliar los propios gastos domésticos, principalmente la comida. De modo que, como decía Zhang, el modelo educativo en muchos casos estaba manchado o contaminado de “piratería” y no contribuía al desarrollo del conocimiento (Zhang, 1900, pp. 102, 103).

A pesar de su crítica a este sistema, Zhang sabía que era igual de indispensable motivar y ayudar a los estudiantes. Por ello que propuso y apoyó que se creara un plan de becas, que eran los “premios para los mejores (alumnos)”.

En general, y como personalidad envuelta en las ideas del fortalecimiento de China mediante la imitación y aprendizaje de Occidente, Zhang mantenía cierto optimismo acerca del futuro de la enseñanza:

We need not feel discouraged if there is a dearth of efficient teachers for these institutions at the outset. This difficulty will soon be obviated. (...) In a couple of years the colleges will graduate men who are also qualified to teach. The faculties will perhaps be incomplete at first, but a few good men in each province can be found who will serve for three years, when there will be an abundance of useful literature and consequently better equipped instructors. There need be no fear on this score (Zhang, 1900, pp. 103, 104).

Zhang animaba también a la renovación de la educación alegando que de la misma manera que había sociedades y clubes agrupando gente de diversas aficiones e inquietudes, las asociaciones formales de educación podrían traer grandes y positivos cambios a China. El objetivo era, con esto, fomentar el interés en la educación.

Tal era la importancia que otorgaba Zhang a la educación, cuyo descuido y atraso consideraba como directa causa de la decadencia y su fomento era el requisito indispensable de la supervivencia y el florecimiento cultural. Así, Zhang considera que: “Formerly Yuen Po of the Lu Kingdom perished because he was unwilling to learn, and Keu Chien of Yueh flourished by reason of ten years of instruction. The fate of China depends upon the literati alone” (Zhang, 1900, p. 105).

De este modo, Zhang Zhidong fue de los primeros en defender la gran renovación que necesitaba la educación china y su postura representaba ya un acercamiento a cómo sería a posteriori. De manera directa y concisa expuso las transformaciones pertinentes que servirían, según su visión, para salvar a China, y fue muy certero a la hora de afirmar lo que se repetiría posteriormente: el futuro de China estaba, principal y esencialmente, en la educación.

Las reformas de Zhang constituyeron un considerable adelanto para la época; aunque no podemos pasar por alto que, ciertamente, actuaba dentro de unos límites establecidos de lealtad a la dinastía, al imperio y a la tradición confuciana. La moderación con la que obraba llevó a que el recién creado Ministerio de Educación proclamara las

metas del nuevo sistema: lealtad al emperador, respeto a Confucio, la práctica de la moralidad, el espíritu militarista y el utilitarismo. La primera mitad de estos objetivos estaban a servicio del régimen imperial, mientras que el espíritu militarista y el utilitarismo fueron los conceptos recién incorporados.

A pesar de haber implantado estas novedades dentro de un margen ciertamente estrecho (de hecho, la emperatriz Viuda Cixi controlaba muy de cerca los cambios posibles, buscando cualquier brecha que pusiera en jaque su poder), lo cierto es que las semillas revolucionarias estaban ya plantadas y en la labor de Zhang Zhidong se dieron los primeros pasos a la nueva educación, dejando atrás un sistema desfasado e improductivo. Finalmente

(...) the new system had an immediate effect on China. The new attitude of Chinese students in the modern schools of Shanghai reflected this change. (...) To progressives, the change was welcome. China's youth was increasingly exposed to Western knowledge (...). The conservatives, on the other hand, were disturbed (...). For good or ill, Chinese education was being Westernized (Duiker, 1977, p. 44).

Quizás Zhang Zhidong no lograra convertirse en uno de los grandes padres de la nueva educación china; sin embargo, su ideas y propuestas fueron de gran ayuda y facilitaron el resto del camino a seguir, y así otros reformistas, como Kang Youwei, Ling Qichao o el mismo Príncipe Gong empezaban a empujar a la nación hacia su resurgimiento.

3. 3. 2 Kang Youwei

Contemporáneo a Zhang Zhidong, Kang Youwei fue otro reformista relevante de la época. Si bien es cierto que muchas de sus propuestas estuvieron muy relacionadas con la religión, Kang Youwei resultó ser una figura crucial, puesto que fue uno de los que lideraron el movimiento de la Reforma de los Cien Días de 1898.

Nacido en el seno de una familia culta, el padre de Kang lo influenció profundamente, dado que era un gran investigador y teórico de historia universal y en especial de la extranjera. Desde ya muy pequeño, Kang demostró tener una mente privilegiada; al contrario que otros muchos alumnos, era capaz no de memorizar, sino de comprender lo que estudiaba, lo que hizo que siendo aún muy joven (con dieciséis años)

pasase sus primeros exámenes, obteniendo uno de los primeros puestos con sus brillantes calificaciones. Solo tres años después se presentaría a los exámenes provinciales, aunque fracasaría al no dominar los ensayos de ocho párrafos. Aun así, Kang era ya muy respetado, pues a su muy temprana edad estaba logrando grandes éxitos.

Pero las victorias académicas de Kang no eran lo único que destacaban en él. Bajo la tutela de su abuelo tras morir su padre, Kang comenzó a leer publicaciones de historia y política, y con ello, a comprender ya entonces cuáles eran los cambios que se estaban dando en la nación; algo que paulatinamente iría despertando en él una visión y finalmente determinó un objetivo en su vida (Hao, 2013, p. 99).

Pocos años después, Kang se pondría en contacto con estudiosos de la Academia de Hanlin (翰林院 Hànlín Yuàn),³⁶ y sería entonces cuando comenzaría a analizar y reflexionar sobre las civilizaciones occidentales y el modelo de educación extranjero, lo cual le marcaría profundamente. Solo con veintiséis años, Kang empezaría a publicar artículos y otros trabajos comparando la educación de Occidente con la de China, criticando el sistema corrupto de la dinastía y apoyando las reformas para resucitar a la nación (Hao, 2013, p. 100).

En 1886, Kang Youwei escribió una carta a Zhang Zhidong, proponiendo la creación de oficinas de traducción, idea que Zhang aceptó de inmediato. Kang consideraba que la traducción de los textos extranjeros era el primer paso para adaptarse al modelo occidental, y la transmisión de los manuales y libros en otros idiomas resultaría de vital utilidad para una nueva educación y modernización de China. Podría decirse que Kang fue de los primeros en apostar por la traducción como método de renovación intelectual para el país.

Las protestas y las críticas de Kang Youwei a la decadente dinastía fueron haciéndose cada vez mayores. En el año 1888, Kang viajó a Pekín para presentarse a los exámenes, y aprovechando su estancia en la capital, realizó una enérgica y activa labor

³⁶ Institución académica fundada en la dinastía Tang donde se formaban a los candidatos para tomar los exámenes imperiales. Consistía en una de las academias más prestigiosas y elitista, en la que, entre otros deberes, se dedicaban principalmente a la lectura e interpretación de los textos clásicos. Entre sus alumnos destacables constan nombres como los de Li Bai (李白 Lǐbái), Zeng Guofan o Cai Yuanpei. Fue escuela de intelectuales hasta el siglo XIX, mostrando así una larga trayectoria de preparación e instrucción.

de propaganda reformista por el lugar. Fue allí donde escribió su famoso documento, dirigido al Emperador Guanxu y a la emperatriz, el Primer Memorial al Emperador Qing (**Anexo 6**), donde solicitaba inmediatamente el inicio de reformas por todo el país (Hao, 2013, p. 101).

Las tres ideas principales contenidas en el memorial –reformas de las leyes existentes, el conocimiento y atención al estado de las distintas clases sociales y vigilancia a su propio séquito– se convirtieron poco después en los principales pilares e insignias de los reformistas que seguían las ideas de Kang. Por desgracia, inicialmente su documento no fue tomado en cuenta, dado que, como explica Hao Ping, ningún ministro se atrevía a entregarlo a sus superiores por miedo a ser acusados de estar actuando de cómplices o verse envueltos en estos movimientos considerados antidinásticos. El texto escrito por Kang fue muy popular en la capital, puesto que fue copiado y distribuido por la ciudad, y pronto el reformista se ganó el rechazo y odio de los oficiales conservadores de la corte imperial, que llegaron a solicitar la expulsión de Kang de Pekín.

Sin embargo, nada detuvo a Kang y con la ayuda de sus amigos y conocidos, Kang continuó expresando sus opiniones e ideas. Muchos de sus borradores, de contenido altamente polémico y muy provocativo contra la emperatriz Viuda Cixi, hicieron que esta llegara a localizar a los allegados y simpatizantes de Kang, y despedirlos de sus puestos de trabajo, como ocurrió con Tu Renshou (Hao, 2013, pp. 100-102).

Consternado, Kang regresaría a Guangzhou, donde pasaría varios años preparando a futuras promociones de progresistas e ideando un sistema académico nuevo que resultara ventajoso para China. Entre los muchos discípulos que tuvo, el más importante fue Liang Qichao, que tomaría el relevo de Kang en los años venideros.

Tras el Tratado de Shimonoseki y el gran descontento por parte de la población, Kang sería ensalzado como el líder del movimiento reformista, y no cesaría en sus críticas ante las acciones y respuestas de la corte Qing. Kang, como muchos, tenía en sus ideales un primer paso en común con otros reformistas, y era el desarrollo de la educación, y que esta llegara en masa a la gente. Aunque había otras muchas ideas (reformas económicas, agrarias, sociales, militares, tecnológicas...) nadie dudaba de que el primer paso crucial no era tanto salvar a China en esos momentos sino materializar la reforma educativa para garantizar su supervivencia en el futuro.

Kang Youwei también prestó una especial atención al ámbito religioso. Firme defensor del confucianismo, fue muy crítico con lo que él llamaba “confucianismo imperial”. Tras haber suspendido el examen provincial, Kang se retiró para dedicarse una vez más a los estudios, y bajo la tutela de su nuevo maestro, estuvo mucho más centrado en el aspecto confuciano de la vida, llegando incluso a la decisión de abandonar los estudios a los veinte años para centrarse en esa búsqueda espiritual.

La influencia del confucianismo sobre Kang fue un punto de partida para sus reformas posteriores. Para empezar, Kang hizo hincapié en conceptos tales como la formación personal de cada uno (Tay, 2010, p. 100). Su entusiasmo le llevó incluso al llamado “Movimiento de Enseñanza Confuciana” (孔教运动 Kǒng jiào yùndòng, 1895-1898), nacido justo después de las guerras sino-japonesas. La finalidad del movimiento era proteger al Estado, a la nación y a la religión china y su base era el nacionalismo chino y la idea de la necesidad de fortalecerse. Kang Youwei creía firmemente que la creación de lo que él llamaba una “nación confuciana” lograría salvar a China, instaurando el confucianismo como religión oficial y desbancando paulatinamente las creencias extranjeras que, según él, debilitaban el país.

La explicación de esta actitud no es tanto el fanatismo religioso, sino porque

To Kang, Christianity was a great menace also because of its association with imperialism. Kang believed that Christianity and Western Imperialism fed on one another in their encroachment of non-Western societies. (...) The West relies on military power to conduct trade and missionary activities. (...) When there is dispute regarding the missionaries, foreign encroachment will follow. Foreign churches can be found all over China, conflicts can be provoked (by the missionaries) anytime [...] one spark can set the whole plain on fire... one incident may lead to the end of the empire (Tay, 2010 p. 104).

Los motivos e incluso la necesidad de instaurar el confucianismo como creencia oficial eran, por ende, el camino para evitar los conflictos religiosos y no solo una muestra del fanatismo de Kang. Para él, el cristianismo estaba tan protegido por las potencias extranjeras que en cualquier momento podría volverse en su contra usando fuerzas militares. No se equivocaba: en marzo de 1898 tuvo lugar el Levantamiento de los

Bóxers,³⁷ cuyo desencadenante fue, de hecho, unos problemas con las autoridades religiosas misioneras y un templo local. Lo que le siguió fue una corriente antioccidental extremadamente violenta por parte de los bóxers, apoyados por la emperatriz Cixi, lo que agravó profundamente las ya de por sí tensas relaciones entre China y las potencias europeas. Ocurrió tal como había predicho Kang; lo que había empezado en un pueblecito como una protesta, motivada por el malestar contra los cristianos, terminó años después en batallas muy penosas y gravosas para China y las firmas, una vez más, de injustos tratados a favor de los estados occidentales.

Para Kang el confucianismo era el corazón del pueblo chino y la supervivencia nacional venía de la mano de la instauración de un confucianismo más puro y real. Sin embargo, es curioso que, para conseguir su fin, Kang se fijó en el sistema y organización de la Iglesia Católica (Usmanova, Martynov, & Martynova, 2016). Y es que, a pesar de temer a las fuerzas que apoyaban a los organismos que había tras la religión cristiana implantada en China, Kang fue consciente de las ventajas que podría ofrecerle en sus planes no solo en su cometido de convertir el confucianismo en la religión oficial, sino también en distintas reformas educativas, como, por ejemplo, la integración del método científico occidental (Usmanova, Martynov, & Martynova, 2016, p. 6805). Y es que aparte de ser un incansable partidario del confucianismo, Kang fue otro intelectual que aportó mucho a las reformas del ámbito educativo, campo que estaba, para él, inevitablemente entrelazado con la religión y las creencias. Por eso, buena parte de las reformas e ideas de Kang giraban principalmente en torno a la religión. A pesar de haber ofrecido en su momento ideas progresistas, lo cierto es que posteriormente existieron diversos conflictos entre los conceptos de religiosidad y del Estado laico; esta clase de desacuerdos las tendría, de hecho, con el mismo Cai Yuanpei, como se verá más adelante.

En su obra *Libro práctico de Ley Pública* («实理公法全书» Shí lǐ gōngfǎ quǎnshū), Kang expone los objetivos de la educación y sus dos principios:

³⁷ El Levantamiento de los Bóxers o Levantamiento de Yihetuan en China fue un movimiento contra los extranjeros, así como contra su comercio y las políticas que favorecían la presencia de estos en territorio chino. Del mismo modo, los miembros de este movimiento profesaban un gran rechazo contra los misioneros cristianos y sus dogmas. Crecientes en poder y partidarios de la acción violenta, la Emperatriz Viuda Cixi los utilizó para sus fines contra los extranjeros.

Increasing the level of intelligence and competence of students that is inseparable from their social communication skills and self-respect. Instruction of students in the “subtle principles and basis of institutions, established by people from five continents” which will lead to the fact that educated people would benefit society in the future and at the same time would eradicate personal weaknesses (Usmanova, Martynov, & Martynova, 2016, p. 6806).

Como Zhang Zhidong y otros muchos, Kang se dio cuenta de que la debilidad de China radicaba en la falta de la adecuada preparación en comparación con otros estados. Por lo tanto, independientemente de los objetivos finales, uno de los requisitos más indispensables para la protección y supervivencia de China en un nuevo contexto geopolítico era una educación actualizada. Por eso, a pesar de la rotunda defensa de los estudios de Confucio y los *Clásicos*, coincidía con Zhang en la necesidad de aprovechar los conocimientos extranjeros de tal manera que China pudiera estar a la par con los otros países mientras mantenía sus esencias. Así, en su colegio, la Habitación de las Mil Plantas introdujo las materias de humanidades occidentales. De esta forma, se cumplía la consigna de Zhang Zhidong: “el conocimiento occidental como base, el conocimiento chino para la aplicación” (中学为体，西学为用 Zhōngxué wèi tǐ, xīxué wèi yòng).

3. 3. 3 Liang Qichao

Liang Qichao (1873-1929) era uno de los discípulos más brillantes de Kang Youwei. Nacido en el seno de una familia burguesa acomodada, en lugar de continuar con los estudios según la doctrina ortodoxa confuciana, decidió seguir a Kang Youwei en su visión que tenía este del confucianismo más puro y real. Quedaría muy sorprendido al conocer a su maestro, y abandonaría todo lo aprendido para seguirlo y ser su leal pupilo (Hao, 2013, p.102).

Sin embargo, la trayectoria de Liang Qichao estuvo fuertemente marcada por los fracasos ocurridos en China. En 1895 realizaba un viaje con Kang Youwei a Pekín con el objetivo de presentarse a los exámenes provinciales, pero el navío en el que viajaban fue abordado y registrado por marineros procedentes de Japón, país que recién acababa de vencer a China en la guerra sino-japonesa. Liang estaba muy disgustado y desilusionado con las respuestas que su país ofrecía ante esa situación de sometimiento y,

en especial, enfurecido por el humillante Tratado de Shimonoseki, que ofrecía múltiples ventajas a Japón por encima de China. Ante la firma inminente del este desastroso acuerdo para su país, Kang mostró su rechazo e hizo un llamamiento a la reforma y a expandir la idea de innovación; más de 1300 “Jurens”³⁸ se reunieron en la capital para acompañar y discutir un nuevo documento de Kang a la corte imperial.

Fue tal el rechazo mostrado por Liang que acompañó a Kang Youwei y otros pupilos a presentarse ante el Emperador Guanxu para poner en marcha una serie de reformas para salvar la nación. Entre ellas llamaba la atención la eliminación del sistema de exámenes, puesto que, una vez más, la enseñanza de los *Clásicos* por encima de lo pragmático, el patriotismo y la moral afectarían a los alumnos de los colegios, y sin una correcta preparación China seguiría siendo un fácil objetivo para las potencias occidentales.

Aunque el Tratado llegaría a firmarse, esta situación fue un momento crucial, y como apunta Hao Ping: “This historic event that shocked the whole country and the world symbolized the awakening of intellectuals in China at a critical moment for the nation, and it started a patriotic reformist movement with intellectuals as major participants” (Hao, 2013, p. 104).

Este sería el nacimiento de la corriente reformista y aunque ya había otras figuras, como Zhang Zhidong, fue Kang Youwei quien fue aceptado y reconocido como el primer líder del movimiento, y Liang Qichao, ante todas estas circunstancias, no dudaría en apoyar a su maestro y a las ideas de modernización y aprender del ganador. Tal como expone Anh Nguyen en su artículo *Reconstructing Liang Qichao*:

China’s failure in the First Sino-Japan war (1895) simulated an enthusiastic “Japanese learning” movement during the 1898-1912 period. Liang underwent the significant transformation from an essentially Confucian intellectual into a modern liberal nationalist (...). Liang abandoned the pre-1898 belief in the Mencian ideal and emphasized the need for each individual to assert his rights actively, rather than to wait passively for the benevolence of the government (Nguyen, 2016, p. 2).

³⁸ “Juren” era uno de los rangos más altos obtenido por los candidatos que aprobaban las pruebas imperiales en los exámenes provinciales. Era el rango inferior al de “Jinshi”, realizados en la capital.

Liang Qichao fue de los primeros en abrazar los conocimientos modernos en lugar de solicitar únicamente unos cambios a los ya existentes. Las reformas que Japón había llevado a cabo en la Era Meiji influenciaron e impactaron mucho a Liang, hasta el punto de utilizar al país nipón como punto de referencia en sus ideas reformistas. Tras exiliarse en Japón al ser perseguido por sus ideas, él mismo confesaba que: “Since coming to Tokyo [...] my mind has as result changed, my thinking and words have become so different from before as to appear to be those of another person” (Nguyen, 2016, p. 2).

Como otros muchos contemporáneos, Liang Qichao fue marcado por un gran sentimiento nacionalista. El programa nacionalista de los reformadores tenía algunos puntos referentes a la concepción de la unidad racial de todos los pueblos asiáticos del Lejano Oriente. Estas ideas, que ya sonaban en el transcurso de los movimientos de 1898, seguían vigentes más adelante y fueron aprovechadas por la propaganda nacionalista. Percibiendo el futuro como un inevitable conflicto interracial, los reformistas llamaban a la unidad de todos los representantes de la raza “amarilla” en su lucha contra los invasores o agresores “blancos”. Se planeaba incluso organizar una especie de unión panasiática de países de raza amarilla, en la cual China llevaría un merecido liderazgo. En 1901 Liang Qichao, en la biografía de su maestro Kang Youwei, subrayaría esta idea de hegemonismo chino:

Al cabo de diez, veinte años después de realizar las reformas China será rica y potente... Y cuando tengamos fortalecido el ejército, llamaremos a Inglaterra, Francia, América y apartaremos a la fuerte Rusia. Como resultado de una sola batalla China será hegemónica. Entonces llegará a la Tierra la era de la Gran Unidad (Datong) (Chudodéev, 2013 - trad. de la autora).³⁹

Otra idea muy apoyada por los reformistas fue la creación de asociaciones y agrupaciones, pues estas podrían garantizar la entrada de reformas para el bien de la nación. Como opinaba Kang Youwei: “The richness and strength of Western countries all resulted from the efforts that the societies there have made” (Hao, 2013, p. 108).

³⁹ Спустя десять или двадцать лет после проведения реформ Китай станет богатым и могучим ... А когда у нас укрепится армия, мы призовем Англию, Францию, Америку и отбросим сильную Россию. В результате лишь одного сражения Китай станет гегемоном. Тогда и настанет на земном шаре эра Великого Единения (*Датун*) (Chudodéev, 2013).

Liang Qichao, siguiendo estas mismas premisas de apoyo a la educación, elaboró un documento enumerando los propósitos de las sociedades a fundar, y no pocas de ellas estaban directamente relacionadas con la educación mediante el uso de materiales traducidos:

7. To obtain books published by official publishers and to classify them;
8. To purchase and collect all translated Western books to make it easy for people to borrow and read them;
9. To select and purchase books in Western languages and classify them for the sake of translations:
10. To translate newspapers from all over the world (...);
11. To search and collect Chinese and foreign maps (...) so people can read them at their convenience; (...)
13. To compile useful books and to mass print them (...) so as to generate an atmosphere of learning and knowledge; (...)
15. To found schools for intelligent children of members so as to train talents; (...) (Hao, 2013, pp. 108-109).

Como se ha visto, la traducción desempeñaba aquí un papel muy relevante; si se pretendía traer los conocimientos extranjeros y calcar sus modelos, era de vital importancia la correcta traslación de un idioma a otro, en especial en libros, manuales y periódicos. Ese sería el primer paso para adaptar correctamente el sistema a imitar.

Si bien en un principio iba a ser el maestro de Liang el que fuera a dirigir la nueva Sociedad de Fortalecimiento Nacional de Pekín (北京强学会 Běijīng Qiáng Xuéhuì), Kang abandonó la capital en 1895, dejando a Liang para las preparaciones de la fundación de la misma entidad; posteriormente, esta sociedad contaría con reformistas de amplio abanico ideológico, desde occidentalizadores hasta miembros más conservadores de la corte. Entre los integrantes de tal dispar asociación, además de Kang y Liang, también estaban figuras tan importantes de la historia china como eran Yuan Shikai y el mismo Zhang Zhidong.

Liang Qichao, siendo el más joven de los tres grandes reformistas mencionados, tenía mayores temores que sus compañeros. El tiempo pasaba y era consciente de que cada vez era más necesario un cambio radical. En sus viajes a Gran Bretaña, Francia y Alemania en los años 80, Liang quedó muy impresionado por la educación occidental que

tanto trataban de imitar en China, lo que le llevaría no a desanimarse, sino a seguir buscando las mejores soluciones y los más eficaces métodos para conseguir cuanto antes ese objetivo:

(...) and I had a wish in my mind that the time must not be too far off when the Chinese have learnt Western learning thoroughly. For that reason, I made plans to and did meet with the British, French and German ministers of education to seek advice on the development of new-style schools, so that eventually their ideas of education can be disseminated in China (Hao, 2013, p. 124).

Cabe mencionar que Liang, además, fue un gran defensor de las letras. En una época en la que la literatura nacional atravesaba momentos algo caóticos y convulsos, Liang apostó por la novela como principal medio literario para llevar a cabo la transformación en China (García-Noblejas, 2014, p. 116). Fue fundador de la revista *Nueva Novela* (新小说 Xīn Xiǎoshuō) y esperaba sinceramente que la literatura pudiera impregnarse de esas ideas de cambio y reforma y ser utilizada como herramienta ideológica para sus objetivos. No olvidaría, sin embargo, el otro gran pilar imprescindible tanto para la reforma educativa como para la literatura, que era la traducción. No solo impulsaba la traducción de revistas o manuales de otros idiomas al chino, sino también de trabajos más literarios y filosóficos, y Liang fue el primero en realizar la titánica labor de trasladar al chino obras de Rousseau, Locke, Bentham, Hume o Hobbes (García-Noblejas, 2014, p. 117), y todo con la finalidad de reclamar los derechos y las libertades del individuo.

El nacimiento de la Sociedad (bajo la tutela de Liang) sería, junto a la Tongwenguan (同文馆), los dos pilares en los que posteriormente se apoyaría la Universidad Imperial de Pekín.

3. 4 El comienzo de la China moderna

De las numerosas propuestas para revitalizar China, muchas pasaron un largo recorrido hasta llegar al círculo de poder de la corte imperial mientras que otras fueron directamente descartadas, aunque al final tanto unas como otras resultaban, la mayoría de las veces, rechazadas y nunca puestas en marcha. Sin embargo, algunas de las ideas

llegaron a las manos correctas y si bien no todas lograron realizarse al completo, abrieron nuevas vías de reformas y modernización para China para pasar de proyectos y propuestas teóricas a la puesta en práctica de estos planes, que favorecería el inicio de la China moderna.

Las reformas sugeridas por los intelectuales y altos funcionarios de la Corte y las que ya se llevaban a cabo estaban en el punto de mira de los gobiernos occidentales y sobre todo de aquellos cuyo estado geopolítico estaba estrechamente vinculado a la situación del gigante asiático. Los diplomáticos rusos, de un país vecino muy atento a todo lo que sucedía en el Imperio Celeste en los últimos años de la dinastía Qing, enviaban amplios y pormenorizados informes dedicados a cualquier paso hecho por las autoridades chinas, que se custodian y pueden consultarse en los archivos históricos, militares y diplomáticos rusos. Asimismo, a menudo estos informes llegaban al público general, ya traducidos, mediante publicaciones en las mejores y las más prestigiosas revistas de la Rusia zarista. Así, el diplomático y reconocido sinólogo Pavel Popov dedicó a las propuestas reformistas del gobierno chino varios artículos que reproducían los edictos imperiales, peticiones y propuestas de reformas, dirigidas a la Emperatriz, de personajes tan ilustres como Zhang Zhidong, Zheng Guanying y otros (Popov, 1897a); (Popov, 1897b), (Popov, 1897c); (Popov, 1898), (Popov, 1899), (Popov, 1902). Los títulos de estas publicaciones *El movimiento reformista en China*, *El movimiento patriótico en China*, *Los destellos de despertar en China*, *En vísperas de las reformas en China* eran explícitos y el mundo entero estaba pendiente de lo que sucedía en el Imperio Medio.

3. 4. 1 Reforma de los Cien Días

Antes de la fundación de la República de China en 1912, diversos intentos de cambio tuvieron lugar en el Imperio, llevados a cabo no por reformistas e intelectuales, sino de la mano del propio gobierno.

Ya a finales del siglo XIX los chinos comenzaron a conocer mejor a los extranjeros y se abrían ante ellos distintos modelos a seguir para reformar el país. Ejemplos como los reformadores Meiji, u otras personalidades como Pedro el Grande, Napoleón Bonaparte o George Washington fueron algunas de los más destacados. Fue

naciendo una tímida ola de extraña admiración hacia Occidente y su potencial. Surgían periódicos y publicaciones históricas que ensalzaban a los pensadores occidentales del pasado, a la vez que se mostraba cómo y por qué otros países habían sido arruinados económicamente y sojuzgados políticamente (Spence, 2011, p. 322), como Polonia o la propia India. Por otro lado, también existía rechazo a los extranjeros, que aún exigían, en palabras de Spence, “especiales derechos económicos y de residencia en China” o “rebatijas por concesiones”.

En el plan económico, se observaba una situación paradójica y contradictoria, tal como observa Johnathan D. Spence en su libro *En busca de la China moderna*:

Durante el último decenio del siglo XIX China se hallaba en una posición curiosa, ambigua. Coexistían en ella elementos de lo antiguo y lo moderno. En muchos niveles el ritmo del cambio parecía arrollador e irreversible. Barcos de vapor surcaban el Yangzi, se habían construido malecones nuevos (...), las academias militares instruían a oficiales jóvenes en las tácticas occidentales (...) (Spence, 2011, p. 317).

Desafortunadamente, esa transformación se daba principalmente en las ciudades portuarias, donde el imperialismo extranjero dejaba su marca, pero en otros ámbitos de la vida del país tal transformación fue lenta y complicada. De alguna manera, quedaban “bastiones” de resistencia contra el imperialismo extranjero, para lo malo y también para lo bueno. Fue después del Tratado de Shimonoseki cuando por fin la balanza empezó a declinar a favor del cambio, y tal como se ha explicado anteriormente, intelectuales como Zhang Zhidong, Kang Youwei y Liang Qichao ayudaron a que la idea de fortalecimiento echase raíces en China mediante propuestas reformistas.

El actual emperador, Guanxu, estaba mucho más abierto a los planes de modernización que los intelectuales le presentaban, en comparación con la Emperatriz Cixi y los nobles de la dinastía Qing. En 1895, recibe el escrito presentado por Kang Youwei, donde éste dejaba constar las siguientes preocupaciones de algunos reformistas:

(...) China necesitaba un ejército modernizado y dotado de armas de fuego occidentales del último modelo (...). Para dar a la nación una base industrial, la corte debía recurrir a las habilidades técnicas de los chinos del Sudeste Asiático. Debía subir los impuestos, crear un sistema bancario estatal, construir una red de ferrocarriles y una flota mercante e instaurar un sistema postal moderno (...) debía mejorar la calidad de la agricultura mediante las escuelas de formación y fundar centros de fomento de la innovación

industrial, así como impulsar el tipo de ingenio creativo (...). Debían formularse programas de reasentamiento en las zonas pobres y atrasadas (...). (...) ahora los jóvenes confucianos más inteligentes de China investigaban las mismas ideas (Spence, 2011, p. 320).

Aunque las intenciones fueran buenas, por desgracia fueron inútiles. El Emperador Guanxu mostraba genuino interés, pero seguía bajo la sombra de su tía la Emperatriz regente Cixi, la cual no iba a permitir perder su poder debido a esas reformas. La ausencia de resultados frustró a muchos reformistas, y surgieron otras vías de acción, como la que tomaría Sun Yat-Sen, años más tarde, en contra del Imperio. No obstante, en 1898, aconsejado por funcionarios como Zhang Zhidong y sus discípulos, el emperador puso en marcha la Reforma de los Cien Días: un conjunto de propuestas que buscaban implantar en China (aunque, de hecho, duró ciento tres días (de 11 de junio a 21 de septiembre de 1898)).

Esta serie de cambios iban desde la transformación del sistema de exámenes, la aplicación de preceptos capitalistas y la instauración de una monarquía constitucional, sin olvidar el ámbito que, desde hacía tiempo, muchos querían renovar: la educación. El Emperador Guanxu ya se había liberado de la férula despótica de su tía, retirada al Palacio de Verano, y el joven gobernante tenía una visión más esperanzadora para el futuro China. Tenía una más clara idea de la situación global que la de sus predecesores y decidió actuar en defensa del país. No eran ideas totalmente nuevas que ningún reformista no hubiese comentado o propuesto anteriormente, sino una serie coherente de reformas que contaban con el respaldo directo del emperador, en lugar de ser ignoradas como había ocurrido con Cixi y Guanxu bajo la tutela de la primera.

Guanxu pidió que se efectuaran cambios en cuatro ámbitos principales de la vida y el gobierno del país. (...) ordenó la abolición del formato sumamente estilizado que se llamaba el “ensayo de ocho etapas” (...). También propuso que la belleza de la caligrafía y el conocimiento de la poesía dejaran de ser criterios decisivos para clasificar a los aspirantes a un título; ordenó que, en vez de ello, se hicieran más preguntas relativas a problemas prácticos de gobierno. (...) ordenó elevar la categoría de la escuela universitaria de Pekín y que se añadiera a ella una facultad de medicina, que las antiguas academias (junto con santuarios reales en desuso) se convirtieran en escuelas modernas que ofreciesen educación tanto china como occidental, y que se abrieran institutos de

formación profesional para estudios de minería, industria y ferrocarriles. En el campo más amplio del desarrollo económico, el emperador ordenó que los funcionarios locales coordinasen las reformas en el comercio, la industria y la agricultura, y que se incrementara la producción de té y seda para la exportación. Se crearon nuevas oficinas en Pekín para que supervisaran este crecimiento económico, además de las minas y los ferrocarriles, y se encargó al Ministerio de Hacienda un presupuesto anual para todo el país. (...) también abordó el fortalecimiento de las fuerzas armadas. (...). Debía formarse ahora una flota de treinta y cuatro buques de guerra modernos, que se comprarían o se construirían en China. La instrucción del ejército debía estandarizarse siguiendo pautas occidentales. La preparación y la disciplina de las milicias locales debía mejorarse. (...) Finalmente, trató de reforzar la burocracia racionalizándola y simplificando sus procedimientos (Spence, 2011, pp. 323-324).

Con el fin de modernizar el sistema educativo en un corto plazo fueron hechos públicos los edictos sobre la fundación de la Universidad de Pekín (3 de julio), la reorganización de las escuelas en las provincias (10 de julio), la apertura de escuelas preparatorias para entrar en la Universidad Imperial (4 de agosto), la organización de escuelas para los hijos de emigrantes chinos en Gran Bretaña, Estados Unidos y Japón (6 de agosto), acerca de la urgencia de traducción de libros extranjeros (16 de agosto), la fundación de la Universidad de Medicina de Pekín (9 de septiembre) y otros, de una u otra forma relacionados con la enseñanza y formación.

Ante estas reformas, Guanxu buscó el consejo y conocimiento de sabios progresistas. Como se ha mencionado anteriormente, el emperador escuchó las propuestas de Kang Youwei, llegando a nombrarlo como uno de sus secretarios en su Gran Consejo. Sin embargo, lo que para unos eran unos avances encaminados hacia un mejor futuro de China, para otros resultaba un auténtico despropósito. Como bien expresa Johnathan S. Spence, muchos de los funcionarios del gobierno Qing temían que, a largo plazo, todos esos cambios causarían más males que beneficios. Guanxu se equivocó al creer que su tía, la Emperatriz Viuda Cixi, le apoyaría en esos cambios, puesto que al igual que los funcionarios más conservadores, sentía un gran rechazo a las medidas presentadas por el joven reinante. Principalmente, temía que todos esos cambios fueran producto de las presiones de los extranjeros a los reformistas que apoyaban a su sobrino, y Cixi no estaba dispuesta a ceder ante ellos. Rumores de golpes de estado contra el emperador llegaron a

oídos de algunos reformadores, quienes para evitarlos intentaron ganarse el apoyo de generales y altos mandos militares. Los contactos establecidos e intrigas en la corte llegaron a la emperatriz, que regresó de imprevisto a la Ciudad Prohibida y publicó a los pocos días un edicto en el que Guanxu le devolvía los poderes.

En realidad, el emperador estaba confinado en el palacio, sin poder hacer nada, mientras que Cixi no solo anulaba a los planes reformistas de su sobrino, sino que hizo detener a seis asesores de Guanxu, acusados de conspirar contra el Imperio. Sin un juicio justo, los seis reformistas fueron ejecutados, siendo conocidos posteriormente como los Seis Caballeros. Uno de ellos era el hermano pequeño de Kang Youwei, por cuya captura también se ofrecía una recompensa. Kang Youwei, como otros muchos, huyó de China, primero, a Hong Kong, luego a Japón y finalmente a Canadá, lejos del alcance de Cixi. También tuvo que huir Liang Qichao. De este modo La Reforma de los Cien Días fue una hermosa e idealista propuesta que acabó en un baño de sangre: “Los sueños de Liang Qichao y Kang Youwei de un programa reformista coherente que el emperador coordinaría en nombre de una nueva China habían terminado en desastre” (Spence, 2011, p. 327).

Sin embargo, no todo estaba perdido. Si bien la Reforma de los Cien Días es uno de los intentos reformistas fallidos más conocidos en la historia mundial, no supuso un punto final a todo por lo que tanto habían luchado y trabajado los reformistas. El movimiento de la Reforma de los Cien Días despertó un interés general por la educación, lo que se tradujo en la fundación de numerosas escuelas privadas, financiadas por los entusiastas del progreso. Así, por ejemplo, en la Escuela Popular de China del Sur (financiada con fondos privados), aparte de los *Clásicos* e Historia, que se consideraban las asignaturas principales, se estudiaba Derecho y Política extranjera, la Legislación y la Literatura japonesa. La escuela se constituía de cuatro departamentos compuesto por un centro pedagógico y tres niveles de enseñanza (primaria, media y superior), y la institución llegó a tener casi cuatrocientos alumnos. Es destacable que existía un grupo especial en el cual los estudiantes del departamento pedagógico y de los niveles medio y superior tenían que traducir al chino los más novedosos manuales extranjeros. La enseñanza duraba doce años y los mejores alumnos eran premiados con becas para estudios en el extranjero, sobre todo en Japón (Popov, 1899, pp. 192-193).

Es en 1898, el mismo año de las Reformas, cuando la Universidad Imperial de Pekín (北京师范大学 Běi shī dàxué táng) se establecía, y aunque muchos puedan considerar el fin de las Reformas de Guanxu a mano de Cixi como una derrota, toda la trayectoria de la institución educativa más importante de China respalda el hecho de que, en el fondo, fue todo un éxito; en los años venideros la Universidad Imperial de Pekín sería el baluarte de las próximas reformas.

3. 4. 2 La Nueva Política de la dinastía Qing

La Nueva Reforma, también conocida como la Nueva Política (新政 Xīnzhèng) (1901-1911) fue un intento de la última dinastía imperial por salvar su existencia introduciendo una serie de avances de carácter jurídico, educativo, administrativo y militar, conservando al mismo tiempo la esencia confuciana.

Los cambios fueron preparados por la misma cúpula imperial, que para este fin organizó un especial Comité de Asuntos Gubernamentales. A pesar de los ambiciosos objetivos de la Nueva Política y lo mucho que avanzó el país durante los años de su realización, está claro que estos pasos hacia la modernización se vieron forzados por la realidad histórica, mientras que el gobierno seguía anclado en la tradición, tal como expone la misma Emperatriz Viuda Cixi en el *Edicto de la Reforma del Gobierno Imperial Qing* (29 de enero de 1901):

Certain principles of morality (changqing) are immutable, whereas methods of governance (zhifa) have always been mutable. The Classic of Changes states that “when a measure has lost effective force, the time has come to change it.” And the Analects states that “the Shang and Zhou dynasties took away from and added to the regulations of their predecessors, as can readily be known” (De Bary & Lufrano, p. 285).

En el ámbito administrativo destacaba la sustitución de las seis oficinas por once nuevos ministerios, la creación de la policía local, así como también se vio afectada la organización provincial. La concentración del poder en manos de la cúpula manchú de la capital y el debilitamiento del funcionariado de las zonas periféricas, el alejamiento de los oficiales provinciales de los puntos estratégicos de dominio: el correo, el telégrafo, los asuntos financieros, etc., aislaba más aún a la dinastía y rompía el frágil equilibrio

entre los estratos gubernamentales, y como apunta O. E. Nepomnin “a las viejas contradicciones se agregaron las nuevas” (2005, p. 548).

En el campo político se inició el trabajo preparatorio para la redacción de la Constitución, que debía estar lista en un plazo de nueve años. En el marco de este proceso fueron enviados a los Estados Unidos, Alemania, Japón y Rusia cinco altos funcionarios para estudiar las Cartas Magnas de estos países. Se organizó un Gabinete de Ministros y la Asamblea Nacional, de carácter provisional, que tendría que ser el embrión del futuro Parlamento. Asimismo se dieron pequeños pasos hacia la libertad de expresión y de reunión en el marco de la legislación vigente. Se suavizaron los procedimientos de investigación de los delitos, con expresa prohibición de las más crueles torturas.

En lo económico, lo que podría considerarse como una de las metas principales de las reformas, se introdujeron algunas regularizaciones legislativas, y los comerciantes y poseedores de propiedad privada podrían actuar acorde a las leyes. El país, aunque con sus altibajos, estaba inmerso en una ambiciosa empresa de construcción y tendidos de líneas ferroviarias.

También hubo cambios en la vida cotidiana de los habitantes del Imperio Celeste: se permitieron los matrimonios entre las etnias han y manchú (1902), las mujeres fueron liberadas de la práctica del vendaje de pies (los llamados pies de loto⁴⁰) (1902), y se prohibió el consumo e inhalación del opio como estupefaciente (1906).

Entre los años 1902-1903 se publicaron una serie de decretos (el primero el 15 de agosto de 1902), que cambiaba de manera drástica todo el panorama del sistema de enseñanza en el Imperio. En los años posteriores se añadieron más regulaciones y normativas. Como observaba el educador chino Shu Xincheng (舒新城, 1893-1960):

The changeover to a new system of Education at the end of the Ch'ing appeared on the surface to be a voluntary move by educational circles, but in reality what happened was that foreign relations and domestic pressures were everywhere running up against dead

⁴⁰ La práctica del vendaje de pies femeninos era una tradición en la que, mediante el vendado de los pies de las niñas a muy temprana edad, lograban deformarse la planta del pie y los huesos, de manera que la extremidad quedaba desfigurada y empequeñecida. Se consideraba una forma atractiva de los pies femeninos y un símbolo de estatus, y su práctica se extendió entre las familias que buscaban arreglar un buen matrimonio a sus hijas.

ends. Unless reforms were undertaken, China would have no basis for survival. Education simply happened to be caught up in a situation in which there were no choice (Borthwick, ..., p. 38; Elman, 2000, p. 604).

Ante todo, las reformas afectaron al sistema de exámenes imperiales, objeto de crítica por considerarse ya obsoletos e ineficaces desde hacía bastantes años. La prensa de estos años abundaba con artículos dedicados a tan controvertido asunto y la tónica general podría resumirse en que “examination system as a whole had poisoned the Chinese people for one thousand and several hundred years” (Elman, 2000, p. 604).

El rechazo al modelo era generalizado, aunque las pruebas ya no eran tan arcaicas como en tiempos pasados. En 1934 Cai Yuanpei, quien en los exámenes de la capital de 1890 obtuvo el puesto ochenta y uno, recordando los años de su juventud y su experiencia personal de participar en estas oposiciones escribía que “the eight-legged essay of his time had already been curtailed to “six legs” (六股), and he poked fun at it as an out-of-date form of writing that at age seventeen he quickly discarded in favor of evidential research and literary works” (Elman, 2000, p. 585).

Paradójicamente, como observa Benjamin A. Elman, los que promovieron la abolición de los exámenes imperiales en 1904-1905 fueron las mismas personas que, seis años antes, habían puesto todo tipo de obstáculos a las reformas de 1898:

The story of the demise of civil examinations and the rise of modern schooling in China is more complicated than just the demise of imperial examinations and the rise of modern education, which subordinated examinations to schooling. A social, political, and cultural nexus of classical literati values, dynastic imperial power, and elite gentry status was unravelling before everyone’s eyes (Elman, 2000, p. 586).

Los exámenes que sustituyeron las antiguas pruebas se estructuraban en tres bloques. En la primera sesión los candidatos tenían que desarrollar cinco preguntas de carácter discursivo relacionadas con las instituciones chinas y la política, en la segunda contestar a cinco preguntas que trataban cuestiones referentes a las instituciones y políticas occidentales. El último bloque contenía, como en la educación tradicional, tres ensayos de los *Clásicos* (Tabla 2).

Tabla 2

Estructura de los exámenes imperiales durante la dinastía Qing después de la reforma de 1901

<i>Session No.</i>	<i>No. of Questions</i>
ONE	
1. Discourses on the history of Chinese politics 中國政治史事論	5 essays
TWO	
1. Policy questions on world politics 各國政治藝學策	5 essays
THREE	
1. Four Books 四書義	2 essays
2. Five Classics 五經義	1 essay

NOTE: The requirement that all candidates specialize (*chuan-ching* 專經) on one of the Five Classics was dropped in 1787. In addition, such essays no longer had to follow the “eight-legged” style.

Nota: Extraído de Elman (2000, p. 596).

Analizando el procedimiento de evaluación de los candidatos, Benjamin A. Elman reflexiona: “In theory, all three sessions were expected to count equally for the final ranking, but how this would work out in practice remained unknown. Would examiners really relegate classical essays to last and give priority to discourse and policy answers?” (2000, p. 596).

Efectivamente, el primer examen organizado en 1902 demostró que los examinadores ponían el conocimiento de los Clásicos por encima de otras pruebas. De modo que los examinadores “betrayed in practice what they accepted in theory, namely the new format for the civil examinations. Their forms of “local resistance” could not undo what the reformers had wanted, but they certainly could mitigate the final outcome of the reforms” (Elman, 2000, p. 597).

Más tarde, en 1903, se amplió el temario de las pruebas para acceder a los puestos de funcionarios civiles, incluyendo preguntas de matemáticas, geografía, historia, topografía, astronomía, educación, etc.

Way of ordering 治道	Mathematics 算學
Scholarship 學術	Sciences (I) 格致 (上)
Domestic government 內政	Sciences (II) 格致 (下)
Foreign relations 外交	State finance 財政
Current affairs 時事	Monetary system 幣制
Civil examinations 科舉	Military system (I) 軍政 (上)
Schools 學校	Military system (II) 軍政 (下)
Official institutions 官制	Defense matters 防務
Assemblies 議院	Agriculture system (I) 農政 (上)
State organization 政體	Agriculture system (II) 農政 (下)
Public laws 公治	Public works 工政
Penal laws 刑律	Commercial system 商政
Education affairs 教務	Roads and mines 路礦
Astronomy 天學	Topography 輿地
Geography 地學	History 史學
Calendrical studies 曆學	Foreign history 外史

Nota: Extraído de Elman (2000, p. 601).

Los exámenes de los graduados de las escuelas iban sustituyendo paulatinamente a los imperiales, permitiendo a acceder a los puestos administrativos a ambos tipos de candidatos. A partir de 1904 la única forma de entrar en el funcionariado era a través de las nuevas escuelas, lo que a su vez provocó un enorme desencanto, puesto que:

Suddenly, millions of local candidates, licentiates, and dynastic school students who had been eligible for government degrees were told to enrol to the new public schools for degrees leading to an official appointment. Remarkably, even among the vast number of licentiates, there were few protests, perhaps because many of them expected to become students or teachers in the new education system (Elman, 2000, p. 605).

Justamente la modificación del organigrama de la enseñanza y la creación de las nuevas escuelas, aparte de la eliminación de los exámenes civiles, fue el foco principal de las reformas educativas de la Nueva Política. Se introducía un nuevo modelo Guimao, (癸卯学制 Guǐmǎo xuézhì) basado en gran medida en la experiencia educativa nipona. Según algunos historiadores, el nuevo sistema se implantó con cierta facilidad y sin mayor

resistencia por la confluencia de dos factores: el primero, la existencia en ambos países asiáticos de la misma ideología institucional (el confucianismo) y el segundo, el espíritu autoritario del modelo japonés, que, aparentemente, iba en concordancia con los principios educativos chinos (Li, 2004, p. 103).

En 1904 el gobierno Qing publicaba otra regulación del sistema educativo, que fue llevada a cabo a lo largo de los años siguientes. Se definieron los objetivos de la enseñanza, se elaboró la lista de las materias a estudiar y se consideraron algunas cuestiones administrativas, etc. Por primera vez en la historia de la educación en China se dio mucha importancia a la enseñanza de la música para el desarrollo psicológico y fisiológico de los alumnos, y aunque esta disciplina aún no se perfila como obligatoria, ya se habla de contenidos de clases de música y canto en las etapas tempranas de la educación (la escuela primaria y las guarderías).

Como en el país vecino, la educación primaria en China tenía que ser universal y abarcar a los niños y niñas de todos los estratos sociales. No obstante, al ser de pago, la enseñanza, de hecho, seguía estando reservada para las familias con más recursos económicos y prácticamente inaccesibles para los de las clases bajas. Como apunta Elman, “having raised expectations that schools were a panacea for mass education and production of talent, the Ch'ing government now discovered that few could afford the school fees” (2000, p. 607). Como consecuencia, la falta de ingresos dificultaba el mantenimiento de estos centros educativos y a menudo llevaba a su clausura.

Un punto de mayor relevancia en las reformas educativas fue la puesta en marcha, en diciembre de 1905, del Ministerio de Educación (学教部), que se considera la máxima autoridad administrativa en materia de enseñanza en todo el país. Se introdujeron las asignaturas “occidentales”, asimismo desde este momento las clases de música forman parte del programa de estudios de las instituciones educativas de distintos niveles, aunque siendo considerada como asignatura optativa hasta las reformas de la República de China.

El proceso de elaboración del currículum escolar estaba rodeado de debates entre los intelectuales, sobre todo acerca del peso de los estudios de materias tradicionales, y sobre todo de los Clásicos. Pero lo que era mucho más importante es que el nuevo formato de la escolarización, tipo de enseñanza, las materias “occidentales” (que parecían a muchos una traición a los valores propios), el cambio en el modo de entrar en el servicio

civil, y por ende, acceder al estrato alto de la sociedad, que funcionaba durante siglos y formaba parte del sueño ambicioso de cualquier chino, asimismo como la frecuente conversión de templos en centros de enseñanza (lo que podría herir los sentimientos religiosos), encontró la incomprensión y el frontal rechazo de una gran parte de la población, sobre todo de las zonas rurales, muy arraigada en la tradición, llegando en algunos casos a los disturbios y destrozos de las nuevas escuelas (Anexo 7).

Este rechazo y resistencia a lo impuesto por el Gobierno, fue descrito por Mao Zedong en el apartado “12. El movimiento por la educación” de su *Informe sobre una investigación del movimiento campesino en Junan* (marzo de 1927). Refiriéndose a los campesinos, el líder comunista apunta:

Ellos nunca miraron con buenos ojos las “escuelas al estilo extranjero”. En mis años de estudiante, cuando volvía a mi aldea y era testigo de la oposición a esas escuelas, compartía la opinión de los “estudiantes y maestros al estilo extranjero” y me ponía de parte de esas escuelas, pensando que los campesinos, en todo caso, estaban más o menos equivocados. En 1925, cuando era ya comunista y tenía una concepción marxista, pasé seis meses en el campo y llegué a comprender que yo había sido el equivocado y que la razón la tenían los campesinos. Los textos que se usaban en las escuelas primarias rurales hablaban únicamente de las cosas de la ciudad y no respondían a las necesidades del campo. Además, los maestros de escuela primaria tenían una actitud muy mala hacia los campesinos y, en lugar de ayudarlos, se ganaban su antipatía. Por eso los campesinos preferían la enseñanza al estilo antiguo (que ellos llamaban “clases chinas”) a las escuelas modernas (que calificaban de “clases extranjeras”), y les gustaban los maestros al estilo antiguo y no los de las escuelas primarias (Mao Tse-dong, 1968, p. 54).

A pesar de todo, en 1910 en China funcionaban más de treinta y cinco mil nuevas escuelas, unos sesenta y cuatro mil maestros daban clases a ochocientos setenta y cinco mil alumnos. Sin embargo, esta cantidad de profesores y estudiantes, no era tan impactante como pudiera parecer a primera vista. Tomando en consideración que la población china en este año contaba con alrededor de cuatrocientos seis millones de habitantes (Elman, 2000, p. 606), el porcentaje de los escolarizados resulta ser mínimo, puesto que solamente un 1% de los ciudadanos del Imperio acudían a los centros educativos y China seguía siendo un país de mayoría analfabeta.

En 1911 el Ministerio elabora los reglamentos *Sobre la educación primaria femenina* y *Sobre la formación pedagógica de la mujer*. Aunque la propia atención a la problemática podría considerarse un avance, los decretos eran conservadores en su esencia: las mujeres podían recibir formación únicamente en las escuelas de la etapa primaria o en los centros de formación pedagógica, en estos últimos por separado de los hombres.

Si bien las políticas de la Nueva Reforma comenzaron en 1901, la educación de la mujer fue algo que se pospuso o desarrolló con lentitud en comparación a los otros ámbitos. En 1903 aún consideraban que con el establecimiento de escuelas para chicas y su formación, habría mayor impacto negativo que positivo en la sociedad, y subyacía un temor en que la influencia de los libros extranjeros volviese a las muchachas irrespetuosas con sus padres y futuros maridos. Así, la normativa del Gobierno *Regulación de los jardines de infancia y educación familiar: Memorias y decisiones* (“Kindergarten Regulation and Family Education Regulation: Memorialized and Decided Upon”) (1903) no dejaba lugar a dudas acerca de estos temores:

“If China is to establish women’s schooling, there will be many negative consequences”; and that “It’s absolutely not proper to allow young girls to go to school in line, parading and wandering on the streets. Moreover, they are not encouraged to read Western books so as to mistakenly accept Western custom, selecting husbands freely and disrespecting their parents (Liu, 2009, p. 106).

No fue hasta 1905 cuando la Emperatriz Viuda Cixi, aconsejada por uno de sus funcionarios que había viajado a Europa y visto la educación femenina occidental, decidió dar el beneplácito al desarrollo de la educación femenina, y esta cuestión entró a formar parte de la lista activa de las reformas del Ministerio de Educación. Aun así, se tardaron otros dos años en publicar las regulaciones para la educación femenina que iba a llevarse a cabo. El 24 de enero de 1907, el gobierno publicó el decreto *Regulaciones sobre la educación primaria de las mujeres por el Ministerio de Educación: Memorias y decisiones* (“Women’s Primary Education Regulation by Ministry of Education: Memorialized and Decided Upon”) donde fueron definidas veintiséis normas agrupadas temáticamente (niveles de enseñanza, profesores e inspectores, instalaciones escolares, etc.). La enseñanza primaria se dividía en dos etapas, la inferior y la superior, cada una

de las cuales comprendía cuatro años de estudios. Durante los cursos de primaria inferior se estudiaban la moral, la lengua china, las matemáticas, la costura y como optativas la gimnasia, el dibujo y la música. En la etapa de la primaria superior a las asignaturas de moral, la lengua china y las matemáticas, se añadían la historia de China, la física y las ya antes mencionadas la costura, la gimnasia, el dibujo y la música. Como observa Xiaoyi Liu, “The Regulation made it clear that modern education for girls should not depart from the traditional value of Chinese womanhood: being quiet, chaste, subordinate, and soft” (Liu, 2009, p. 107).

Los decretos educativos de la Nueva Reforma postulaban por la enseñanza por separado de chicos y chicas. Incluso los reformistas más progresistas, tales como Liang Qichao defendían esta postura, argumentando que “if girls were to be given too advanced an education, they might look down upon boys and refused to marry in the future, thus annihilating the whole plan of cultivating good future mothers” (Liu, 2009, 109).

Una vez más dentro del programa, las principales diferencias entre la formación para la mujer y para el varón eran enormes, esencialmente porque no había cursos superiores para ellas (acceso a la universidad), situación que se mantendría hasta mediados del siglo XX.

Además, las estadísticas demuestran, por un lado, un gran avance en el acceso a la educación para la mujer durante los últimos años de la dinastía Qing, y también la enorme brecha que existía en la cantidad de escuelas masculinas y femeninas y el número de alumnos y alumnas estudiantes (Figuras 2, 3).

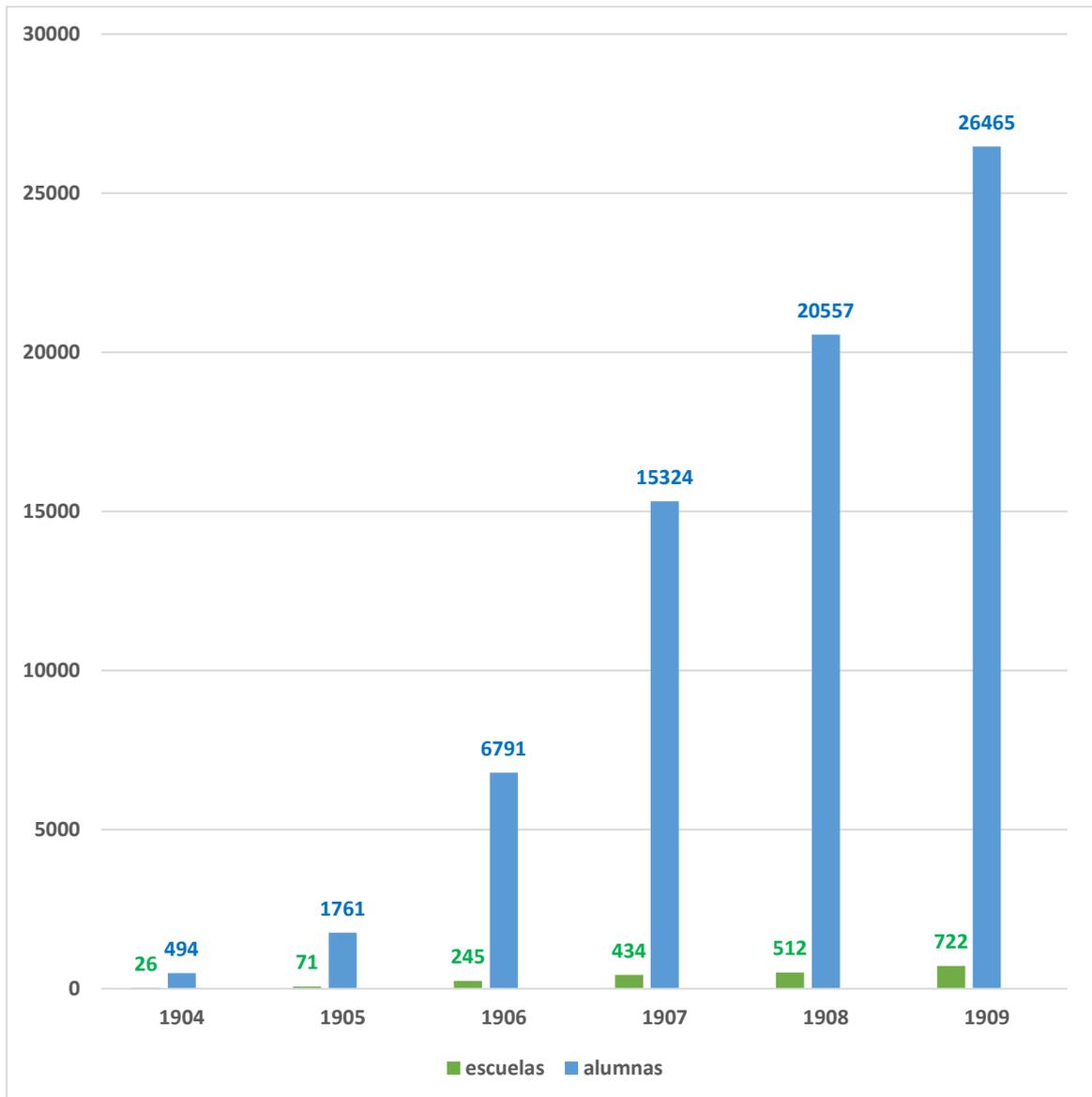


Figura 2. Las escuelas femeninas y su alumnado (1904-1909)

Nota: Elaboración propia de la autora. Datos estadísticos extraídos de Bailey (2012, p. 36).

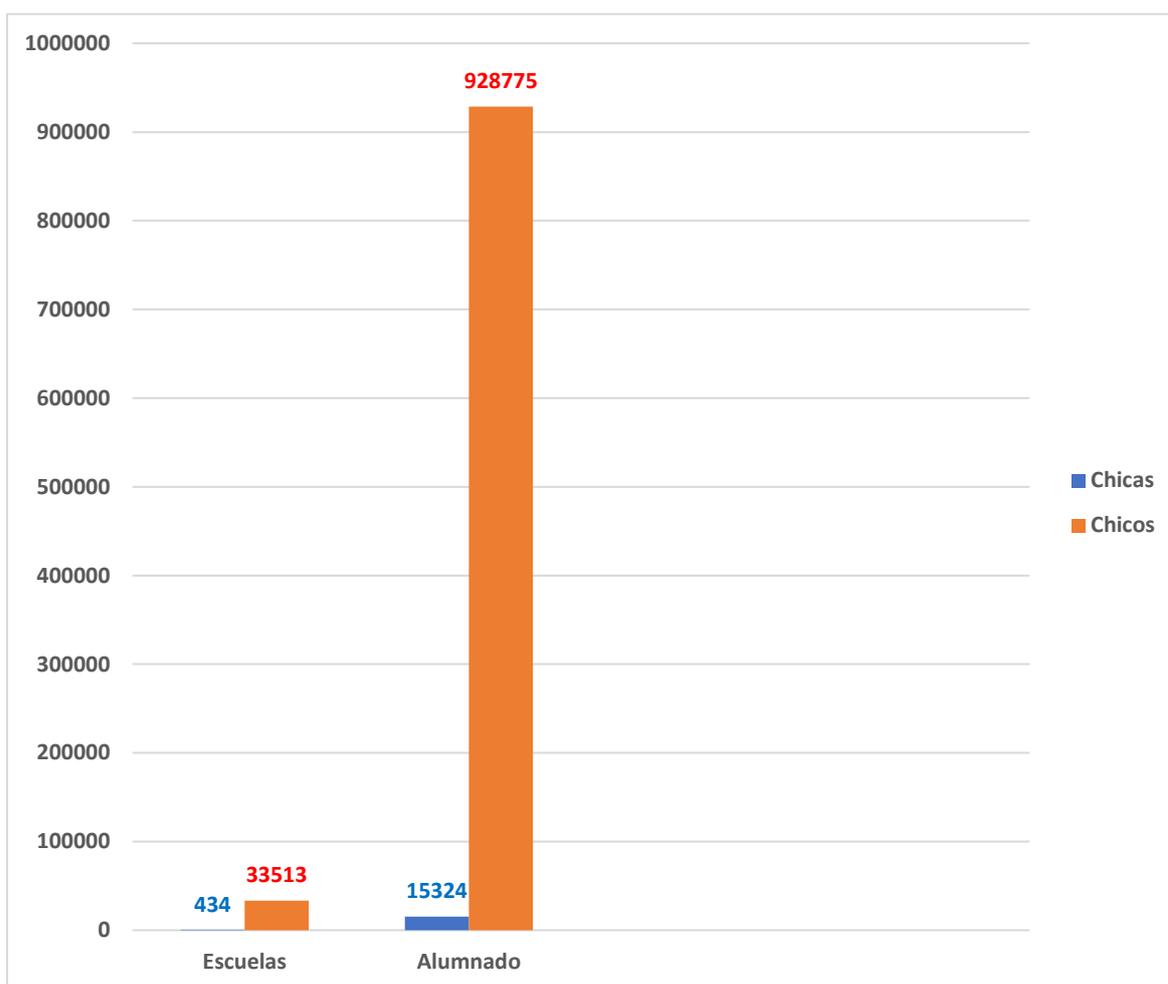


Figura 3. Escuelas femeninas y masculinas y el número de estudiantes en China en 1907

Nota: Elaboración propia de la autora. Datos estadísticos extraídos de Bailey (2012, p. 34).

3. 4. 3 Nueva educación femenina

Si el sistema educativo chino hasta el siglo XIX se hallaba desfasado en comparación con los de Occidente, la instrucción de la mujer estaba en una situación todavía más delicada. Basada en el concepto de la “buena esposa” y de “madre educada para hijos educados”, la formación femenina encontró muchas más barreras que derribar.

En esta época de los primeros cambios en la enseñanza, la instrucción de la mujer tuvo aquí su primer gran impulso. Si bien es cierto que algunos reformistas, al referirse a la educación, no explicitaban también la femenina, otros innovadores sí vieron la necesidad de la misma y este movimiento comenzó a tener un respaldo cada vez más

sólido. Algunos intelectuales, como Song Shu (宋恕, 1862-1910), lamentaban que el analfabetismo femenino en China fuera incluso superior al de la India, y alababa cómo en Japón se habían formado escuelas para ambos sexos. Para ello, requerían inmediatamente de profesores preparados y, al igual que los otros reformistas, solicitaban para sus propios centros la introducción de los conocimientos y materias de enseñanza occidental.

Analizando los movimientos por los derechos de la mujer en la China de los años finales del siglo XIX e inicios del XX, algunos historiadores observan una situación particular: cuanto más sufría China de la agresión militar por parte de otras potencias, más identificaban a la mujer china –víctima del sistema patriarcal– con la propia nación, sufridora en el mundo “masculino” de fuertes países agresivos e invasores. El sentimiento de una urgente liberalización de la mujer, su inclusión en el tejido social se sentía como una condición indiscutible de la modernización de todo el país, de cambio radical de su rumbo y de su destino en el nuevo contexto geopolítico. Se percibía, como apunta Dorothy Ko, que en términos generales la sumisión de la mujer ante el hombre demostraba la crueldad de la vieja China imperial, y justamente aquí estaban las raíces de aquella humillación que tuvo que pasar el país (1994, p. 2).

De este modo, en palabras de Paul J. Bailey,

(...) the promotion of women’s education at this time should be seen as a key element in the modernizing reforms (...). In effect, the hopes for well-run and viable households, social order and discipline; and national progress and prosperity came to be increasingly centred on “properly” educated women” (2012, 34).

El número de reformistas a favor de la liberación de la mujer era cada vez mayor. Zheng Guanying (1842-1923) indicaba que la educación femenina sería útil para conseguir que la mujer fuera una virtuosa esposa y madre. A pesar de que eran conceptos de siglos muy pasados, las ideas de Zheng sí resultaron ser más innovadoras. La instrucción femenina estaba, en comparación con la educación general, en una situación muy delicada en China; la formación de las mujeres era, según los ideales de Zheng, una manera para que las mujeres ayudasen a los maridos e hijos en el ámbito académico, aparte de dedicarse a sus quehaceres domésticos. Esta educación, cuya finalidad para Zheng, era “evitar preocupaciones a los maridos” (Bailey, 2012, p. 16) estaba enfocada sobre todo a la organización del hogar, que comprendía no solamente la realización de las

tareas domésticas, sino la administración de las cuentas del mismo y su correcta organización. Está claro que, visto desde la perspectiva de otros reformistas, los planteamientos de Zheng Guanying no constituían un gran avance en la educación femenina, pero sí un pequeño paso hacia el futuro.

También se posicionó a favor de la educación de la mujer el reformista Liang Qichao, considerando que: “(...) the root of cause of China’s weakness was the lack of education amongst women” (Bailey, 2012, p.17). Culpaba además que el sistema había acabado por convertir a las mujeres en “consumidoras” en lugar de “productoras”. Aparte de las trabajadoras del ámbito rural el resto de mujeres estaban bajo la tutela, dependencia y protección del marido, además de no frecuentar otro entorno que no fuera el del hogar, lo que llevaba a que finalmente, muchas esposas acababan convirtiéndose en cargas económicas al malgastar el dinero doméstico. Así, la nación tenía improductiva a casi la mitad de la población, lo que tarde o temprano había ido llevando al país al declive. Este era un problema directamente relacionado con el de la dependencia del esposo; aquellas mujeres que no trabajaban no aportaban un sueldo al hogar, y a la vez representaban un lastre económico a la familia no solo al hacer uso del dinero del marido, sino por su dudosa habilidad para gestionar los fondos. Argumentando que esa situación afectaba directamente a China, Liang apostaba por la educación femenina para contrarrestar ese estado de cosas. Además, defendía que ambos sexos tenían sus propios puntos fuertes, y los de las mujeres también debían ser aprovechados. De aquí que, con una instrucción de calidad, en algunos casos las mujeres podrían superar a sus compañeros varones.

La educación para la mujer, tal como exponía, sería útil para que estas pudieran encontrar un oficio. Sin embargo, en esta etapa tan temprana de las reformas, Liang no especificaba con claridad a qué objetivos debían aspirar las mujeres:

While in some of his writings at this time he referred to specialist professions such as medicine and teaching practice in the West, he also emphasized the revival of women's household handicraft skills (Bailey, 2012, p. 17).

Tarde o temprano las discusiones sobre el futuro laboral de las mujeres solía encontrarse en esta encrucijada. La mentalidad tradicional, demasiado arraigada en el pasado como para cambiarla en tan poco tiempos, hacía que se mirase la reforma de la educación femenina como una manera de transformar su comportamiento y dedicación al trabajo dentro del hogar, mejorando las aptitudes, pero siempre dentro del ámbito

doméstico. Los otros ideales, de corte más moderno y radical, animaban a las mujeres a encontrar un oficio fuera del hogar, de modo que, en lugar de obligar a las esposas a permanecer dentro de las casas para gestionar el dinero, pudieran traer tanto un segundo sueldo a la economía familiar como ofrecer un gran crecimiento a China en forma de fuerza de trabajo. De hecho, en algunas anotaciones de Liang destaca que si bien tanto las mujeres como los hombres tienen la capacidad de aprender y de ser educados mediante la instrucción, las cualidades inherentes de cada género les hacía más aptos para una serie de labores, entre los cuales destacaba la calma y la comprensión de la mujer, ideales para trabajos más enfocados al hogar y la familia. Era común que, en una búsqueda de lograr ambos objetivos, hubiera choques y contradicciones en las opiniones de muchos reformistas, pero el únicamente haber propuesto el trabajo de la mujer más allá de los núcleos familiares son una clara muestra de cómo iban cambiando las ideas en estas épocas de cambio.

El primer llamamiento de Liang Qichao a la educación femenina fue en 1897. Liang Qichao, a pesar de sus propuestas, era un buen ejemplo de algunas de las contradicciones mencionadas. De hecho, lo suyo no era por sí mismo un movimiento a favor de la igualdad de la mujer en el ámbito académico. Al igual que Zhang Zhidong, para Kang Tongwei (hija de Kang Youwei) y otros muchos (incluyendo mujeres progresistas), como posteriormente el propio Cai Yuanpei, el acceso a la educación para las mujeres tenía un motivo más bien subordinado al del varón, si se observa desde una perspectiva más contemporánea. Una esposa letrada y educada suponía una carga menos para el marido, puesto que no tendría que mantenerla tanto económicamente (al poder trabajar y traer su propio sueldo) y no supondría una carga; traería armonía al hogar, mejorando las relaciones entre los miembros de la familia; controlaría mejor los recursos económicos y resultaría una educadora más directa para los hijos. En resumen, la liberalización de la mujer se realizaba no para su propio desarrollo sino para proporcionar el bienestar de la familia y la comodidad del esposo.

De este modo, las primeras escuelas para mujeres, la más destacada “Escuela para Chicas chinas” (中国女学堂, Chinese Girls’ School, 1898), tenían como objetivo la educación mediante conceptos chinos y occidentales para, como dice Bailey, “enhance students’ intelligence, nurture their morality and strengthen their bodies” (Bailey, 2012,

p. 23) con el objetivo final de mantener a la mujer como pilar de moralidad, armonía y educación en el hogar. Todos estos elementos que ya se habían contemplado anteriormente en siglos posteriores se modernizaron para adaptarse a la situación; si bien era un gran paso, dado el número de activistas y escuelas, planes de estudio acordes a nuevos tiempos y con influencia occidental, instituciones que iban surgiendo y apoyando este movimiento, el planteamiento del “para qué” seguía basándose en un modelo con cierto enfoque tradicional.

Como opinan algunos investigadores, paradójicamente, las discusiones sobre la misión de la mujer en la nueva China y su educación se desarrollaban dentro de los límites que se consideraban lógicos y coherentes por los propios hombres. La ausencia, o más bien, minoría de mujeres activas y con autoridad influía negativamente en el proceso de obtención de los nuevos derechos y libertades para las mismas, que no tenían en aquellos tiempos acceso real a la toma de decisiones e incluso a los debates acerca de su propio destino (Kupriánova, 2013; Han, 2008).

Las mujeres reformistas, al contrario de los varones, tenían una visión más evolucionada y menos predispuesta a complacer roles tradicionales. Bien es cierto que en esos inicios, las ideas presentadas por estas mujeres se alejaban tímidamente de lo que otros innovadores habían propuesto. A pesar de la diferencia de miembros entre sus filas, comparado con los otros reformistas, el movimiento feminista tenía cada vez más adeptas que actuaban activamente por la educación de la mujer y su liberación. Ejemplos de ello son Lu Cui (陆瑾, 1914-2015), Pan Daofang o Xu Fu, cuyas propuestas educativas eran casi idénticas a las de sus contemporáneos varones.

Así, Lu Cui, fue consciente de la escasa voz que las mujeres tenían en asuntos de la nación. Mientras que en Europa y EEUU existían grupos organizados de mujeres activistas, Lu remarcó en un artículo publicado en la *Revista de Estudios de la Mujer* (女学报 Nǚ xué Bào) que en China no se consideraba a las mujeres lo suficientemente preparadas para participar política y socialmente como los varones. En su artículo, Lu no solo animaba a la educación femenina, sino a la creación de sociedades de mujeres, principalmente de aquellas de familias ricas, que hicieran de jurado y de círculo de dirección a lo que la formación e instrucción de las chicas se refería, así como la formación de unidades militares, núcleos artísticos, asociaciones, etc. controlados, en su

mayoría, por mujeres. Otras propuestas, como la formación de un grupo de mujeres que hicieran de directoras de una sección especial dedicada a la educación femenina, e incluso que se permitieran los exámenes oficiales a las mujeres, fueron de gran impacto por su naturaleza reformadora. En definitiva, Lu puede considerarse la primera activista en solicitar que aquellas reformas dedicadas a las mujeres fueran controladas y supervisadas por ellas mismas, las mujeres (Bailey, 2012, pp. 22-23).

Pan Daofang y Xu Fu, otras dos reformistas del momento, presentaban un acercamiento más similar al que los contemporáneos masculinos proponían para la educación femenina. Si bien la naturaleza de las propuestas pudiera ser parecida, las razones que exponían resultaban de un importante peso para considerar la educación de las mujeres como un asunto de gran urgencia e importancia. Pan Daofang ponía de ejemplo que mientras que en Occidente incluso las sirvientas humildes eran capaces de leer y escribir, las mujeres de China eran analfabetas y comprometían la privacidad familiar al solicitar a otros que escribieran y leyeran las misivas que se les enviaban (Bailey, 2012, p. 23). De la misma manera, Pan defendía que el desarrollo del talento era vital en las personas para la resurrección y el crecimiento de China, y al igual que sus compañeros, mostraba la educación femenina como un bien necesario para alcanzar este fin:

(...) a country's prosperity depended on its human talent, talent that could only be nurtured by the appropriate maternal education; hence the absolute necessity (...) for the establishment of girls' schools (Bailey, 2012, p. 23).

Xu Fu, con un punto de vista similar al de los varones, insistía en que la educación femenina era un bien necesario si a la larga se buscaba la estabilidad en el país, y que se conseguiría primero trayendo armonía a los hogares.

Incluso feministas como Chen Xiefen (陈撷芬, 1883–1923) o Qiu Jin (秋瑾, 1875-1907), liderando el movimiento de reforma de la educación femenina, mostraban (o bien tenían que posicionarse con) similares posturas. Chen Xiefen, por ejemplo, resaltaba que las mujeres chinas, poseedoras de una perseverancia y resolución que las mujeres occidentales carecían, serían líderes de una lucha de liberación mucho más gloriosa, al haber sido también las más oprimidas hasta la fecha. Esas cualidades tan positivas (perseverancia, resolución, dedicación y devoción) serían, además, elementos claves en

la resurrección de la nación al transmitirse estos valores a los hijos. Para cumplir esta función, la educación de las mujeres era necesaria, de modo que estas enseñanzas pudieran llegar de las madres a los hijos.

Qiu Jin mostraba un punto de vista similar desde otra perspectiva, pues defendía que, sin una correcta educación, las mujeres serían incapaces de apoyar a los miembros varones de su familia. Era necesario, en palabras de Qiu Jin, que las mujeres tomaran un rol activo en sus vidas que les permitiera, más adelante, librarse del yugo masculino (Bailey, 2012, pp. 58-59).

La presencia de estas feministas, sin embargo, no ofrecía demasiados puntos de inflexión en comparación a los de los reformistas varones. Exceptuando a algunas, como Lu Cui, muchas mujeres exponían los mismos esquemas y razones que los hombres a la hora de defender la educación femenina. Al igual que en los siglos anteriores, la última finalidad parecía ser la educación de los hijos, si bien ahora se añadían a los objetivos el alivio económico que podía aportar el segundo sueldo aportado por la mujer y la buena gestión de la unidad doméstica. A pesar de las luchas presentadas a favor de la educación femenina, tanto los hombres y las mujeres que lideraban el movimiento siempre buscaban una última finalidad. Si bien comprensible por parte de los varones, el objeto del debate sería por qué las mujeres de este movimiento no se atrevían a dar un paso en otra dirección. Las razones podrían ser múltiples y todas válidas. En primer lugar, la larga educación tradicional estaría muy arraigada en los hombres, pero opresivamente implantada en las mujeres, que casi se verían incapaces de contradecir al sistema (como veremos más adelante en el caso de la coeducación en la Universidad de Pekín). Por otra parte, es posible que estas mujeres no solo estuviesen influenciadas por las clásicas corrientes de pensamiento, sino que fueran conscientes de que un movimiento demasiado radical supondría un obstáculo, al ser, con toda seguridad, rechazado por los varones. Por ello, posiblemente los primeros pasos dados por estas mujeres fueran extremadamente cautelosos, en busca de comenzar poco a poco un proceso de cambio una vez habían conseguido ser aceptadas en tales movimientos.

En resumen, los acontecimientos de carácter social y geopolítico, la entrada del pensamiento occidental y sus valores en la China de finales del siglo XIX y sobre todo de principios de siglo XX, cambiaron la actitud hacia la formación de la mujer y en general

sobre su papel en la sociedad. La dinastía Qing tuvo que aceptar esta nueva visión y como observa Paul. J. Bailey:

In just a few years centuries-old assumptions about appropriate gendered space were swept aside in the attempt to publicly educate women for the sake of family harmony and prosperity, social order and stability, and national wealth and prestige. Within nine years of the private establishment of China's first public school for girls government itself sanctioned the creation of separate primary and normal schools for girls and young women (in 1907) (2012, p. 6).

De cuatrocientas treinta y cuatro escuelas femeninas (oficiales y no-oficiales) en 1907 a tres mil cuatrocientas sesenta y una en 1916, de veinte mil quinientas cincuenta y siete alumnas en 1906 hasta cuatrocientas diez y siete mil ochocientos veinte en 1923 (Bailey, 2012, p. 6), el gran salto en cantidad de instituciones de enseñanza y sobre todo en actitud hacia la formación de una nueva mujer permitió en 1911 a uno de los contemporáneos exclamar sobre este proceso modernizador “that the past decade has witnessed in China what is probably the greatest educational renaissance the world has ever seen” (Bailey, 2012, p. 7).

Con un rápido crecimiento tanto de escuelas como de alumnas, era frecuente que algunos centros se cerraran, pero ello no impedía que otros colegios se inauguraran. Al principio, la mayoría de los colegios para chicas eran casas privadas, edificios alquilados, incluso viejos templos o academias confucianas y era común adaptarse al lugar disponible, teniendo en cuenta las dificultades para fundar una escuela, partiendo de cero. Los colegios establecidos en estas residencias privadas servían para educar a los miembros de la familia, dejando posteriormente el acceso a las hijas de los vecinos y amigos. Viejos templos y academias también eran de gran utilidad, pero alquilar un edificio tenía sus inconvenientes para el centro educativo, puesto que el arrendatario podía echar a las inquilinas, profesoras y alumnas. Otro importante aspecto era el apoyo económico; las academias femeninas recibían dinero de patrocinadores privados (1907) y en algunas ocasiones la ayuda venía de oficiales del gobierno provincial que creían en la propuesta educativa. Alguno de los oficiales más famosos fue Yuan Shikai, que llegaría a prestar desde mil a seis mil dólares como ayudas, algunas de ellas anuales, para mantener abiertas las escuelas (Bailey, 2012, p. 35-38).

También hubo significantes contribuciones por parte de otras mujeres; por ejemplo, de esposas o viudas, especialmente de reformistas, acentuando así ese carácter de cambio, que donaban o dejaban en testamentos grandes sumas de dinero para las escuelas femeninas. El legado podría ser una casa o el material escolar. Algunos reformistas pudieron abrir estos centros gracias a la ayuda económica prestada por sus madres y familiares. Muchas mujeres aportaban mensualmente ciertas cantidades para las escuelas, y algunas propietarias terratenientes donaron sustanciosas cantidades, como es el caso de la dama Ding Zhuangshi (1906) que aportaba anualmente unos siete mil dólares (Bailey, 2012, p. 39).

El fervor por esta educación y liberación femenina a veces era radical. No solo había quienes pagaban con lo que tenían y daban sus casas para la causa. Hay constancia incluso de sonados casos de profesoras que se suicidaron al haber sido clausurados sus colegios (como la profesora Hui Xin); estas figuras llegarían a ser expuestas como mártires de la devoción y sacrificio por la lucha de la educación femenina:

The most notable case was that of Hui Xin, a woman in Hangzhou who founded the Culture of Moral Integrity Girls' School (*zhenwen nüxuexiao*) in 1905. (...). At the school's opening ceremony Hui Xin dramatically swore an oath declaring that if the school had to close down she would take her own life. When the money ran out and official assistance was not forthcoming the following year, she poisoned herself. A journal (...) described her action as “self-sacrifice” (*xun*) for the cause of women’s education (Bailey, 2012, p. 39-40).

En cuanto al plan de estudios de estos colegios, en un principio el programa de enseñanza para chicos y chicas se diferenciaba bastante, pero paulatinamente las escuelas fueron desarrollándose y ampliando su oferta de materias. Así, por ejemplo, Paul J. Bailey expone el caso de una escuela de Guandong (关东) donde solo enseñaban chino e inglés, mientras que otra de Hunan (Number One Girls’ School in Changsha), en el año 1904, tenía un extenso catálogo que incluía historia, geografía, biología, aritmética, lenguas extranjeras, música y educación física, aparte de la típica educación referente a las labores domésticas y el cuidado del hogar y la familia.

Las revistas de la época reflejaban todos los acontecimientos que sucedían en estas escuelas, elevándolos a nivel de interés general y modelo a seguir.

La revista *Estudios de la Mujer* (女学报 Nǚ xuébào) resultó ser una herramienta de gran utilidad y divulgación para las mujeres. Fundada en 1898, encontró grandes dificultades en su continuidad, siendo cancelada en varias ocasiones y republicada años posteriores. *Chinese Girls' Progress* era la primera publicación dedicada a mujeres, donde no solo podían leer artículos relacionados con la enseñanza, sino que podían encontrar escritos sobre política y sociedad.

Con el tiempo, el número de periódicos y revistas destinados al público femenino fue aumentando (妇女时报 Fùnǚ Shíbào (Anexo 8), *Tiempo de Mujeres*; 女子世界 Nǚzǐ shìjiè, *Mundo de Mujeres*; 妇女杂志 Fùnǚ zázhì, *Revista de Mujeres*; 玲珑 Línglóng, *Exquisita* entre las más destacadas), imitando el patrón occidental de publicaciones para las mujeres, con artículos dedicados a la familia, la religión, la moda, la estética, etc. Esas publicaciones resultaron tanto una ventana al mundo exterior para las mujeres como una herramienta de liberalización, al poder enviar y publicar sus propios escritos y opiniones.⁴¹ Muchos textos e imágenes enviados por las lectoras reflejaban los diversos aspectos del funcionamiento de las escuelas femeninas (Anexos 9, 10, 11).

El crecimiento de los centros educativos trajo consigo la ascendencia de algunas de esas instituciones como auténticos referentes en la educación para las mujeres. El mejor ejemplo era la Escuela para Chicas Chinas (Chinese Girls' School), fundada en 1897 y que sería, para la enseñanza femenina, el equivalente a las instituciones que luego darían lugar a la Universidad de Pekín. Entre los objetivos que marcaba esta academia destacaban la instrucción de las hijas de clase social acomodada y la enseñanza de materias tales como psicología, pedagogía, arte, historia y leyes (además de aquellas relacionadas con el ámbito doméstico).

Liang Qichao personally drafted the provisional prospectus for the school, ... Major items of the prospectus read as follow: 1. All teachers, superintendents, and servants shall be women. Rigid discipline shall be enforced. No men shall be allowed to enter the door of

⁴¹ Un amplio muestrario de revistas y periódicos chinos se puede consultar on-line gracias al ambicioso proyecto de la Universidad de Heidelberg, cuyo propósito es catalogar y digitalizar las publicaciones de la época por temáticas y título.

Véase https://kjc-sv034.kjc.uni-heidelberg.de/ecpo/publications.php?magazin_id=238

the School; 2. Pupils between the ages of 8 and 15 may be enrolled. They must come from reputable families and know how to read and write; 3. As of now we can admit pupils with bound feet, but after a few years no girl with bound feet shall be accepted. The courses of study will be half English and half Chinese (Liu, 2009, p. 101).

Sin embargo, a pesar de presentar un indiscutible paso adelante, la Escuela seguía la tradición de cultivar esposas y madres virtuosas para la futura China y en general “was largely a compromise with the spirit of China’s traditional education of women, and its curriculum had embraced many Confucian-oriented books” (Liu, 2009, p. 102).

Aunque entró en la historia de la educación china como la Escuela para Chicas Chinas, en la práctica se conocía con el nombre de su director, la Escuela de Jing Yuanshan, un acaudalado comerciante y partidario de las reformas. En 1899 el centro fue cerrado sin graduarse ni una sola alumna y bajo la presión del gobierno Jing Yanshang tuvo que huir a Macao.

A pesar de que la Escuela para Chicas Chinas aceptaba principalmente a chicas de buena familia, las puertas de la mayoría de las escuelas no estaban abiertas solamente para las hijas de familias adineradas, quienes, de hecho, seguían prefiriendo la educación en casa con los maestros y las institutrices invitados, como en los tiempos pasados, con la única diferencia que en este caso se trataba de profesores extranjeros y pautas de enseñanza occidentales. La educación se había hecho asequible y accesible para las jóvenes de clases sociales más humildes, entre otras, a chicas pobres e incluso prostitutas.

Esta tarea educadora se complementaba con la labor realizada por los misioneros, aunque según los datos proporcionados por Paul J. Bailey, en 1908 el número de las escuelas públicas para chicas ya superaba la cantidad de colegios religiosos femeninos (2012, p.6).

En su monografía *Gender and Education in China: Gender discourses and women's schooling in the early twentieth century* (2012), Paul J. Bailey da un pormenorizado análisis de la actividad de las escuelas religiosas de este periodo.

La educación era un lujo que no toda familia se podía pagar, y si además se tenían hijas, se daba por sentado que aquellas de hogares pobres debían adquirir otra clase de conocimientos. La ayuda de los misioneros cristianos con su labor evangelizadora hizo que la educación fuera más cercana y accesible a los menos adinerados, pero, aun así, no fue hasta casi mitad del siglo XIX cuando se abrió la primera escuela para chicas. Aunque

en el siglo XVIII ya hubo intentos de crear escuelas públicas no fue hasta un siglo después cuando empezó a prestarse atención a la enseñanza femenina. En 1844 Mary Aldersey fundó en Ningbo la primera institución de estas características.

Los colegios de los misioneros tenían un objetivo claro: educar a las niñas para convertirlas en esposas de pastores protestantes o bien en evangelizadoras. El número de chicas pobres era tal que en no pocos casos las alumnas eran menos que indigentes, que buscaban un lugar donde resguardarse y alimentarse, dado que las comidas eran ofrecidas de manera gratuita. Los grupos eran pequeños y rara vez las chicas se quedaban a estudiar; ya que China aún no lograba superar gran parte del rechazo a los extranjeros, y era común que la población viera esas escuelas cristianas como “lugares donde enseñaban brujería”, en palabras de Paul J. Bailey (2012, p. 12). Muchos de esos centros, incluido el de la señorita Mary Aldersey, fueron clausurados, pero a pesar del aparente fracaso, habían traído y sembrado la semilla de la educación femenina a China.

Uno de los ejemplos más llamativos de la labor de la iglesia católica en China fue la creación, en las afueras de Shanghái, de un barrio llamado Xujiahui (徐家匯, conocido también como Zikawei) en 1848. Aquí se construyó un observatorio meteorológico, varios colegios, una escuela técnica y un albergue para los niños, entre otras instalaciones. En los talleres y las escuelas se les enseñaba las bases de las ciencias, oficios y artes occidentales (Couling, 1917, pp. 621-622).

Solo fue a partir de los años ochenta del siglo XIX que las escuelas para chicas comenzaron a mejorar el contenido de sus enseñanzas y empezaron a atraer a más candidatas. Tal como explica Bailey, en esas escuelas se enseñaba bordado y costura, pero también se daban clases de chino clásico, se leían textos confucianos y cristianos y, por primera vez, había instituciones que enseñaban a las chicas el idioma inglés, y más adelante, se llegó a incluir incluso ejercicios físicos y deportes (enfocados desde la perspectiva familiar, buscando la salud física de la futura esposa en casa) (2012, p. 12).

La demanda de la educación femenina fue en aumento desde entonces. En 1892, escuelas como la Shanghai McTeiryre School for Girls (fundada de nuevo por misioneros) apuntaba al ingreso de chicas de clases sociales elevadas, y poco a poco se fue haciendo común el pago de unos precios por ofrecer educación a las niñas. A principios del siglo XX, en el año 1902, se tenían registradas más de cuatro mil alumnas en escuelas de

carácter religioso; y como en sus inicios con las escuelas de Mary Aldersey, se esperaba de ellas que llegasen a ser amas de casa y esposas ideales (Bailey, 2012, p. 13).

Este nuevo carácter de las escuelas fue ganando paulatinamente mayor aceptación; pero el mayor auge de estos centros fue a partir de los años noventa del siglo XIX, cuando en China se discutían con fervor los asuntos relacionados a la adaptación al modelo occidental para la supervivencia del país.

En esas mismas fechas se va propagando el rechazo al vendaje de los pies, un símbolo cruel de la opresión del sistema patriarcal sobre la mujer. No era la primera vez que se presentaba oposición a esto, pero no sería hasta 1895 cuando Alicia Little organizaba la “Sociedad de los Pies Naturales” (“Natural Foot Society”), una campaña que, como explica Bailey (2012), era más occidental que china y fue un gran impulso contra esta práctica de mutilación. Podría parecer que el vendaje de los pies y la educación femenina no tienen relación alguna, pero esta tradición era la que más oprimía a la mujer en el aspecto físico, pues ella no tenía apenas la libertad para caminar o correr, quedando confinada en su hogar; además, la mujer se mantenía en un estado físico terrible, incapaz de trabajar bien en casa o de ocuparse correctamente de la familia. Esto iba totalmente en contra de la idea del autofortalecimiento; ¿cómo lograr ser una nación fuerte si gran parte de la población (aquella que además tendría que educar a siguientes generaciones) era debilitada de aquella manera? La educación para la mujer sería, posteriormente y en los años previos a la República, un grito a la libertad física, económica y social de las mismas. Abolir el vendaje de los pies era uno de esos actos que lograría esa meta, o eso se esperaba. Entre 1897 y 1911, a las vísperas de los primeros años de la República, se contaba que había casi cincuenta sociedades y asociaciones distintas contra el vendaje de los pies, y la mayoría habían sido impulsadas por mujeres. La educación femenina sería no únicamente una forma de instruir a las mujeres, sino que acabaría convirtiéndose en la herramienta de liberación para las mismas, en todos los ámbitos de la vida.

Sin embargo, aún tendrían que transcurrir algunos años hasta que las primeras alumnas chinas pisaran las aulas de la Universidad, pero el progreso y la lucha por los derechos de la mujer y su educación ya no se detendría.

3. 5 La Universidad de Pekín

La Universidad de Pekín se convertiría en el epicentro de la transición cultural, el lugar donde se gestarían los cambios de China, un vivero de pensadores y líderes políticos, incluso el núcleo del que surgiría el comunismo chino con Li Dazhao (Lǐ Dàzhāo 李大钊, 1888-1927) y Mao Zedong (Máo Zédōng 毛泽东, 1893-1976) y un verdadero bastión en la lucha de los intelectuales del siglo XX de la talla de Cai Yuanpei. En cuanto a lo que a estudios se refiere, el principal objetivo de la institución era traer las materias de Occidente para influenciar al país, a la espera de tener un crecimiento equivalente al que Japón había conseguido. Las claras diferencias entre ambos mundos, el occidental y el chino, eran palpables, por lo que la tarea de contar con una moderna universidad y otros centros acordes a los nuevos tiempos prometía ser apoteósica.

A pesar de ser un periodo complicado y convulso, era evidente que la transición ya se había iniciado. Las nuevas ideas estaban echando raíces poco a poco y mucho antes de 1912 ya existía un pensamiento occidental que se extendía con mayor facilidad. Por ello, aun sin ser la gran institución en la que se convirtió después, la Universidad de Pekín ya era un referente en lo que a centros de estudio concierne.

Siendo en un principio la Universidad Imperial de Pekín, fue fundada para sustituir el Colegio Imperial (Běijīng Guózǐjiān 北京国子监, 1862) para convertirse en el modelo paradigmático de la institución de enseñanza superior. La historia de la Universidad está muy ligada, al menos en sus inicios, a las acciones del Emperador Guanxu, quien había propuesto reformas en ella para convertirla en la institución educativa más avanzada. De hecho, fue el fruto más importante de la Reforma de los Cien Días, y quizás su mejor legado, puesto que hasta hoy se considera la Universidad más prestigiosa y relevante del país e incluso una de las mejores del mundo. Sin embargo, la Universidad de Pekín no es, como se ha creído popularmente, la primera institución de enseñanza superior de China, pues dos universidades de ingeniería habían sido fundadas en los años 1896 (Universidad de Tianjin) y 1897 (Universidad Jiaotong de Shanghai) (Hayhoe, Zha & Yan, 2011, p. 96).

Tal como se ha visto anteriormente, China se encontraba en una encrucijada entre lo antiguo y lo nuevo, y la Universidad de Pekín era el principal baluarte en defensa del progreso sin olvidar las raíces propias chinas:

Peking University (...) was China's first modern state university and was at the center of the country's major intellectual movements in the twentieth century: the introduction of Western learning, a revived interest in Buddhism, and a reinterpretation of Confucian and other branches of Chinese learning (Lin, 2005, p. 1).

Su fundación fue una consecuencia directa de la derrota contra Japón en 1895, pero más allá de las causas obvias que están en la superficie, hubo un gran movimiento y actividad para traer esta institución, y no fue un proceso sencillo. La universidad nació bajo el concepto de que era un centro educativo al servicio del Estado; sin embargo, fue la victoria del país nipón sobre China la que despertó la admiración a Occidente (la que en su momento había influenciado a Japón y era, por ende, la causante del desarrollo del vecino archipiélago). Paulatinamente la universidad fue separándose del Estado, en especial cuando los exámenes fueron abolidos a favor de un sistema de pruebas más parecido al de Occidente, y finalmente en 1911, poco antes de la caída definitiva del Imperio en 1912, la Universidad de Pekín quedaría separada de esa élite burócrata.

Aunque no se puede olvidar que antes de la creación *per se* de la Universidad Imperial, se realizaron los primeros intentos de organización de centros educativos según el modelo occidental, cuya experiencia serviría a los siguientes entusiastas de la modernización de la enseñanza en China.

3. 5. 1 Tongwenguan y la Zongli Yamen

El Colegio de Conocimientos Combinados (School of Combined Languages o Tóngwénguǎn) y la Oficina de Asuntos Exteriores (总理衙门 Zǒnglǐ Yámén) fueron los dos grandes proyectos iniciales para tratar los problemas procedentes de Occidente. La Oficina, propuesta por el Príncipe Gong, los funcionarios Gui Lang y Wen Xiang,

buscaba ser el centro de solución de cualquier conflicto que pudiera surgir entre los extranjeros y China, en especial en el ámbito de los negocios (Hao, 2013, p. 27).⁴²

Fue el Príncipe Gong quien propuso también copiar distintos modelos de escuelas de idiomas, de modo que en la capital se enseñaran cuatro lenguas por profesores versados en el inglés y en el francés, “the languages of the United Kingdom, France and the United States” (Hao, 2008, p.27) para que jóvenes de entre trece y catorce años aprendieran los idiomas para el futuro y así acercar los tratos diplomáticos con Occidente, tal como se esperaba en la Zongli Yamen. La necesidad de contar con intérpretes cualificados resultaba tan grande que se tardó poco más de una semana en aceptar estas propuestas, y así, la Zongli Yamen fue establecida en 1861, con el Tongwenguan bajo su dirección un año después (Anexo 12, 13).

La existencia de oficinas de idiomas no era algo totalmente nuevo; ya en el siglo XV existía un centro de traducción de lenguas extranjeras, la Oficina de las Lenguas de las Naciones de Cuatro Direcciones (四夷馆 Sì Yí Guǎn), pero se basaban especialmente en los idiomas de regiones cercanas (mongol, yurchen, hui y birmano entre otras). En 1708 por orden del Emperador Kangxi (康熙 Kāngxī, 1654 - 1722) se inauguró la Escuela de Lengua Rusa de la Cancillería del Palacio (内阁俄罗斯文官 Nèigé Èluósī Wénguān). Aunque parezca paradójico que solamente en el siglo XVIII se prestara atención a la enseñanza del ruso, ante todo con los fines de traducción e interpretación, esta tardanza la explica la investigadora M. Gólik por la antigua tradición – que venía ya desde la época de la dinastía Yuan– de usar en los procesos de negociaciones la lengua mongola o, más tarde, el latín, idioma introducido por los jesuitas. Sin embargo, para realizar los eficientes y completos contactos era imprescindible contar con especialistas que dominaran la lengua rusa, lo que demuestra, según la investigadora, la desconfianza de los gobernantes chinos hacia los jesuitas (Gólik, 2016, p.108).

El curso de aprendizaje en la escuela duraba cinco años y la prueba final consistía en la traducción del ruso al chino y viceversa. El profesorado se reclutaba de la Misión Rusa, refugiados rusos y más tarde, a partir de 1757, de los propios graduados de la

⁴² Sobre el funcionamiento administrativo de Zongli Yamen y su papel en la modernización del país véase con más detalle Rudolph (2008).

Escuela. Los primeros exámenes tuvieron lugar en 1711 y treinta alumnos demostraron su dominio del ruso, si bien es cierto que, en general, el nivel de conocimiento de la lengua fue muy bajo. Según P. Lapin (2009a; 2009b), la discutible calidad de la enseñanza se explica por la dificultad de contratación de docentes altamente cualificados, carencia de buenos materiales didácticos y manuales, pero sobre todo por la indiferencia y falta de interés por parte de las autoridades chinas hacia otras lengua y culturas, que se consideraban inferiores a las suyas. En 1862 la Escuela prácticamente dejó de funcionar y en 1863 fue absorbida por la Tongwenguan.⁴³

Obviamente, China necesitaba de la formación de traductores e intérpretes de lengua rusa para tratar con las potencias extranjeras, en este caso, el Imperio Ruso. Esta escuela, si bien no fue suficiente para comenzar la modernización de China (la propia Rusia sufría sus propios vaivenes históricos), fue un primer comienzo para dar imagen y ejemplo a la academia que el Príncipe Gong proponía; este conjunto de instituciones, que fueron cambiando y modernizándose a lo largo de los siglos, darían lugar gradualmente a las bases de la futura Universidad Imperial de Pekín.

La Universidad Imperial de Pekín tuvo unos inicios muy humildes y unos cimientos que tardaron en consolidarse. El establecimiento de la Tongwenguan, en especial, fue un proceso muy duro y con muchos contratiempos. Para empezar, la falta de profesores cualificados hizo que se demorara su inauguración, y llevó a la Zongli Yamen a pagar un elevado sueldo al reverendo misionero británico John S. Burdon para que enseñara lenguas, si bien con la condición de no mezclar su trabajo con la tarea evangelizadora y proselitista.

Finalmente, en 1862 se aprobó la planificación de la Tongwenguan, a pesar de todos los obstáculos y, en especial, de las negativas de los sectores más tradicionales, como criticó el Príncipe Gong. Sin embargo, algunas de esas adversidades resultarían, a la larga, una ventaja: “It can be seen that at the time it was the last resort to invite

⁴³ Sobre la historia de la primera Escuela de Lengua Rusa, perfil de maestros, exámenes y alumnado, metodología de la enseñanza, contactos con la Misión de la Iglesia Ortodoxa Rusa (Русская Духовная Миссия) en Pekín y otros aspectos de funcionamiento de este centro véase con más detalle Lapin (2009a; 2009b).

foreigners to be instructors. However, this act inadvertently set an important precedent for new-style schools, especially foreign language schools (...)" (Hao, 2013, p.35).

La Tongwenguan comenzó con no más de diez alumnos y una sección dedicada a la lengua inglesa. En los años siguientes (1863-1866) se añadieron nuevas divisiones de lengua francesa, matemáticas y astronomía, si bien no fueron de gran relevancia dado el escaso número de estudiantes. La Universidad buscaba, entre otras cosas, admitir a jóvenes de las etnias han y manchú, pero tales planes fueron rechazados por los más conservadores (Hao, 2013, p. 32); al final, de más de noventa alumnos que quisieron inscribirse, solo treinta fueron admitidos. En 1869, la Tongwenguan comenzó a recibir alumnos provenientes del Instituto de Lenguas de Shanghai (上海方言馆 Shànghǎi Fāngyánguǎn) y del Colegio de Guanzhou (广州同文馆 Guǎngzhōu Tóngwénguǎn); además, fueron invitados varios ilustres profesores, entre ellos William Martin (1827-1916) para ser decano del centro. Pero los años de mayor actividad fueron, sin duda, de 1871 a 1877 cuando, como menciona Hao Ping, se añadió la lengua alemana y el estudio de matemáticas, física, química, derecho de naciones, historia mundial, geografía y otras materias (Hao, 2013, p. 32).

Finalmente, en 1877 la Tongwenguan superaba el centenar de alumnos y tras la derrota en la guerra sino-japonesa (1895), supo adelantarse unos pasos, instaurando departamentos de lenguas asiáticas e invitando a profesores nipones para enseñar el idioma, un primer movimiento para imitar a las potencias cercanas. La Tongwenguan, que en primera instancia había sido un centro dedicado a las lenguas, superaba ahora con creces las expectativas; no solo enseñaba idiomas, sino otro gran número de asignaturas y esto le valió al centro para fusionarse con la Universidad Imperial en 1902, en virtud de un decreto de la corte (Hao, 2013, p.32).

En muchos aspectos la Tongwenguan fue un éxito. Ya en 1867 era patente una gran mejoría y competencia entre los alumnos en lo que asuntos extranjeros se trataba (lenguas, tecnologías, ciencias), pero en muchos casos los estudiantes eran demasiado jóvenes para trabajar y el nivel de conocimientos que tenían era, en definitiva, tan general y superficial que, de hecho, no resultaba de gran utilidad práctica. Tampoco faltaron las críticas de los sectores más conservadores, insinuando que los profesores extranjeros solo aceptaban impartir docencia a cambio de muy elevadas remuneraciones.

Los problemas de la Tongwenguan continuaron durante un largo tiempo. La lucha por una educación moderna era una guerra que se libraba batalla a batalla. En 1866, conscientes de que era necesario elevar los niveles de los contenidos científicos de los estudios (y no perpetuar unos planes de estudios tan generalizados), el Príncipe Gong emitió un documento en el que permitía, por primera vez, acceder a la Tongwenguan a los alumnos que ya hubieran estudiado previamente matemáticas y astronomía. Estos estudiantes, como se ha visto en el Capítulo 2, no habían recibido la misma educación confuciana clásica, y eran considerados como alumnos de segunda categoría, no equiparables con aquellos que habían terminado sus exámenes oficiales para cargos de funcionarios. El Príncipe Gong y sus partidarios modelaron la Tongwenguan de manera que nuevos alumnos pudieran matricularse y ofrecer en el futuro un mejor estudio y enseñanza en el campo de las matemáticas; la Tongwenguan iba a pasar de ser un centro de traducción e idiomas extranjeros a algo más. Tal como lo justificaba Gong:

(...) the intelligence and ingenuity of the Chinese are no lower than of Westerns'. So when it comes to mathematics or sciences, inventions and innovations after natural phenomena, and the exploration of lofty ideas, if they can be practical and focused, they can surely get the essence of these and that is where China's self-strengthening lies (Hao, 2013, p. 40)

Las críticas no tardaron en llegar. Desde la perspectiva actual, el tener a dos grupos de estudiantes procedentes de distintos ámbitos de estudio no podría parecer quizás un problema, pero en aquel momento fue un escándalo en el sector más tradicional de China. Únicamente tener profesores extranjeros (“corruptos”, pues solo enseñaban a cambio de un elevado sueldo), ya era motivo de reproche, pero aceptar a alumnos que no hubieran pasado ortodoxamente sus exámenes para estudiar matemáticas y astronomía junto a aquellos que sí los habían aprobado correspondientemente era considerado “impropio e indecente” (Hao, 2013, p. 40).

Uno de los principales detractores a esta propuesta fue Zhang Shengzao, supervisor de la prefectura de Shandong, quien en un documento alegaba que:

Even though foreign ways of calculation have been consulted, they have been used only as a proof of the correctness of the Chinese ways” (...) I, your foolish courtier, was under the impression that imperial officials must be those who have passed the imperial examinations because they have read books by Confucius and Mencius (...), and understood the moral framework and its application (...). Why then do they have to learn

to be dexterous craftsmen, in order only to work towards ship building and gun manufacturing? (Hao, 2013, p. 41).

Kang Youwei, Liang Qichao, Zhang Zhidong y el Príncipe Gong no eran los únicos que proponían cambios para la nación; pero Zhang Shengzao tenía ideas que iban en dirección contraria a la de los reformistas anteriormente mencionados. Algunas de sus ideas eran similares, si no casi iguales, a las de los innovadores que apostaban por el modelo occidental; en su lista se incluía el entrenamiento correcto de las tropas, el cuidado de la gente y la recaudación de fondos para ello (Hao, 2013, p. 41); sin embargo, el gran peso de las propuestas de Shengzao eran aquellas de carácter más tradicional, como la creación de un sistema de justicia más severo (con castigos y penas acordes al crimen) y el cultivo de los valores éticos y de la integridad moral de la nación, todo por encima de lo que los reformistas planeaban traer (educación moderna y práctica). Como otros muchos, Shengzao tenía un punto de vista más bien pasivo y negativo contra los occidentales; no era necesario adaptarse a ellos, sino resistirlos y mantener la entereza de la nación. La única educación que aceptaba Shengzao (y esto representaba a un buen porcentaje del sector tradicional) era aquella basada en las doctrinas de Mencio y Confucio. El desarrollo de la integridad, valores morales y ética era lo primordial, pues consideraba que ninguna gran hazaña podría realizarse sin ellas. Todo lo occidental era de valor secundario y podría, en el mejor de los casos, esperar. Zhang Shengzao llegó a presentar esas quejas a las emperatrices viudas (Cixi y la Emperatriz Cí'an (慈安太后 Cí Ān Tàihòu, 1837-1881), pero sus propuestas contra la Tongwenguan fueron totalmente rechazadas. El mismo día de enviar el edicto, recibió la respuesta por parte de las dos emperatrices, justificando la razón de ser de la academia y el estudio de las matemáticas y de la astronomía:

(...) The reason why the imperial court wants to establish Tongwenguan (...) is that we think astronomy and mathematics are subjects that scholars in general should be acquainted with, but are not to be regarded as mere crafts (...). This is merely to borrow Western ways as a proof of the correctness of the Chinese way, rather than discarding the sacred Way and diverging into the wrong way (Hao, 2013, p. 42).

Aunque este edicto logró silenciar a Zhang Shengzao, no era el único que sentía descontento y malestar contra la Tongwenguan. Sectores tradicionales, rechazando la institución, se encargaron de propagar rumores sobre la misma, de manera que en la

ciudad de Pekín cundía el desconcierto sobre las auténticas intenciones de la Tongwenguan. El mismo Woren, maestro del Emperador Tongzhi (同治与治 Tóngguī Yǔzhì, 1856-1875), predecesor de Guanxu (1871-1908), rechazó con vehemencia los planes que la Tongwenguan tenía al respecto con las matemáticas y la astronomía, y al igual que Zhang Shengzao, mostró su descontento ante la corte:

In your servant`s humble view, astronomy and mathematics provide little benefit and foreign instructors´ teaching can cost us enormously (...) the foundation of the making of a nation lies in rites rather than trickery; the fundamental purpose lies in the will of people rather than crafts (Hao, 2003, p. 46).

Al edicto añadió, además, una lista de las derrotas militares de China versus Europa; si bien era lo mismo que usaban los reformistas para justificar la necesidad de modernización, Woren usó estos hechos para describir que cualquier introducción de elementos occidentales en la nación no harían más que debilitarla. Al contrario que Zhang Zhengzao, Woren gozaba de un estatus social muy superior y, al ser considerado toda una eminencia, no era raro encontrar a quienes siguieran sus ideas. Esto no impidió al Príncipe Gong defender la Tongwenguan e insistir en la necesidad de introducir esas materias consideradas de segundo orden. No se trataba de recibir honores, ni trabajar por una compensación económica o de fama, ni desviarse de la virtud. Gong, como otros reformistas, era consciente de que estaba en juego la supervivencia de China y esta no sería posible manteniendo una actitud pasiva. Al igual que Zhengzao, Woren apoyaba la postura de que lo principal era la virtud de aquellos que debían de traer el fortalecimiento a China (Hao, 2013, p. 50), y si bien no era un pensamiento erróneo, la actitud de estos conservadores a rechazar lo que Occidente podía ofrecer resultaba evidente:

If self-strengthening is to be achieved, then men with propriety and righteousness first be found (...) How do we know whether they do not cherish ulterior motives? What your servant worries about is whether we will fall victim to foreigners´ traps, and I do not think it is overmuch worrying? (Hao, 2013, p. 50).

Tratar con Woren fue mucho más difícil que aplacar a Zhengzao. Woren poseía mayor influencia y poder, y otros muchos conservadores se unieron a él para protestar contra la Tongwenguan. Fueron seis meses de complicada disputa entre el Príncipe Gong y Woren; sin embargo, finalmente logró Gong que la Tongwenguan saliera adelante, para

vergüenza de Woren que, además, tuvo que ayudarles enviando y recomendando profesores preparados.

Sin embargo, las razones del éxito del Príncipe Gong defendiendo la Tongwenguan fueron las Emperatrices Cixi y Ci'an. Bien es cierto que Ci'an era más bien una marioneta de Cixi, y como se ha visto anteriormente, sería esta quien sabotearía las Reformas de los Cien Días. Claro y patente resultaba que Cixi, como gran representante del conservadurismo chino, no sentía simpatías ni confianza por los occidentales. ¿Por qué entonces no se posicionó junto a Zhengzao y Woren? La razón era sencilla: el motivo por el que Cixi apoyó al Príncipe Gong era porque confiaba total y plenamente en él y le tenía en alta estima. Además, debido al complejo juego de intrigas en la corte imperial, donde las manipulaciones, favores a unos y castigos a otros era el habitual modus operandi de la Emperatriz Viuda, en aquella coyuntura histórica le interesaba más acercarse al Príncipe Gong a sus objetivos y causas, acaso por sentirse incapaz de prever las consecuencias de su arbitraria y caprichosa política de favoritismos. Cuando llegaron las primeras quejas de Zhang Zhengzao contra la Tongwenguan, Gong ya se había anticipado emitiendo un edicto que defendía a la institución ante cualquier posible crítica o malentendido que pudiera causar. La situación era muy ventajosa para Gong; pues oponerse a Gong era como ir en contra de las directrices de la corte y de la Emperatriz, y este rechazo a obedecer las órdenes imperiales podía considerarse traición y acarrearía la pena capital; únicamente esto servía de advertencia para los opositores que mostraran tanta resistencia al cambio y de manera tan abierta (como Zhengzao o Woren).

Es cuanto menos curioso constatar cómo la adhesión, apoyo y apego personal de Cixi a las propuestas del Príncipe Gong constituyeron el sólido respaldo y aval para una futura creación de la Universidad Imperial de Pekín (Magdalena, 2019). De haberlo previsto, sospechado y sabido es posible que Cixi jamás hubiese apoyado al príncipe; pero en esta coyuntura histórica coincidieron el personaje adecuado (Gong, que gozaba de un elevado estatus), con los apoyos necesarios en el momento oportuno. De no haber sido así, la historia hubiese seguido otro rumbo o, al menos, se hubiese desarrollado más lentamente

Finalmente, tras varios años de luchas contra los conservadores, pero firmemente respaldados por la corte, el edicto imperial que aprobaba la inclusión de la enseñanza y

aprendizaje de las matemáticas y la astronomía en la Tongwenguan se firmó y emitió el 30 de junio de 1867, y las voces que protestaban no tuvieron más opción que callar. Después de eso, la Tongwenguan volvió a su ritmo normal de crecimiento; año tras año recibía más alumnos y su enseñanza se iba perfeccionando. En 1869, solo dos años después de la entrada en vigor del edicto imperial, William Martin pasaría a ser el Instructor General del centro, donde ejercería el cargo durante otros veinticinco años. Para ese entonces, la Tongwenguan ya gozaba de un estatus elevado y respetado, tanto por chinos como por extranjeros, considerado como un centro de enseñanza superior y la primera semilla de la Universidad Imperial de Pekín.

3. 5. 2 El Bureau Oficial de Publicaciones

Aunque la Tongwenguan era considerada una prestigiosa institución educativa, no fue suficiente para el futuro nacimiento de la Universidad. La Oficina de Asuntos Exteriores o Zongli Yamen fue la otra piedra angular previa a la fundación de la Universidad Imperial. Transformada directamente de la Sociedad de Fortalecimiento Nacional de Pekín, con personalidades tan ilustres como Kang Youwei, Zhang Zhidong o Liang Qichao, al principio se temía que esta conversión podría difuminar las metas reformistas y las ideas del autofortalecimiento. No obstante, el principal objetivo de este nuevo cuerpo seguía siendo aportar un nuevo estilo de educación, que tanta falta hacía en esos momentos. El primer paso para lograrlo se dio mediante el desarrollo de la traducción, que era el puente que traería los conocimientos extranjeros a China (finalidad que también compartía la Tongwenguan). Miembros de la nueva Zongli Yamen se encargaron de seleccionar con sumo cuidado los libros para este nuevo centro de estudio, y Sun Jianai (孙家鼐, 1827-1909) a cargo de la administración de los mismos, redactó los primeros estatutos del nuevo colegio en el año 1896. En palabras de Hao Ping (2013, p. 119), esos estatutos serían los primeros planos para establecer la Universidad Imperial de Pekín.

Los siete estatutos pueden resumirse en las siguientes tareas y normas:

1. Recopilación de libros para formar una biblioteca, en especial de conocimiento clásico.

2. Publicación de libros, de manera que pudieran traducirse libros extranjeros y editarse correctamente en chino.
3. Equipamiento correcto de instrumentos, en especial para el aprendizaje y enseñanza de química, física, matemáticas, geología, etc.
4. Expansión de los límites de la enseñanza y la educación, de manera que hubiera profesores preparados y que los alumnos fueran inteligentes y ávidos de conocimiento.
5. Recaudación de fondos y recursos para asegurar el establecimiento económico y éxito de la institución.
6. División del trabajo, de modo que tanto alumnos como profesores pudieran concentrarse en sus labores y mostrar gradualmente su desarrollo.
7. La solicitud de un sello para el director de la Zongli Yamen y poder usarlo como estampa en documentos oficiales en asuntos relacionados con otras instituciones (Hao, 2013, pp. 119-120).

Es así como esta Oficina de Asuntos Exteriores adquiere también el rol de Bureau Oficial de Publicaciones, en su labor divulgativa.

Es importante destacar aquí que Sun Jianai tenía una posición de considerable importancia, puesto que había sido el tutor del Emperador Guanxu, lo que le permitió, al igual que Gong con Cixi, poder llevar a cabo sus ideas para la instauración de esta escuela. La presencia de Guanxu en este periodo fue de gran relevancia, ya que a diferencia de su tía Cixi, el emperador estaba muy interesado en traer reformas a China por el bien de la nación, y Sun Jianai no fue el único en solicitar su beneplácito.

Otro miembro de la Zongli Yamen, Li Duanfen, envió al emperador un documento (escrito con la ayuda de Liang Qichao) con la propuesta de crear, por primera vez, escuelas que pudieran ser inauguradas a lo largo del imperio, desde las provincias hasta la capital, sin dejar de explicar las grandes ventajas y éxitos que supondría tener una población preparada: “(...) the atmosphere in which knowledge is admired will take shape. This will surely result in skills being acquired and talents being abundant and inexhaustible” (Hao, 2013, p.124).

Li añadió también qué espacios (bibliotecas, departamentos, etc.) serían los más idóneos para este plan y cómo complementarían a este gran proyecto que era la

Universidad Imperial. Era vital que no fuera únicamente una institución más; era necesario que los alumnos pudieran encontrarse en un sitio donde mejorar y desarrollar su inteligencia y sus habilidades.⁴⁴

Como se ha visto anteriormente, Guanxu mostraba un sincero interés por todos estos planes y llegó a solicitar discusión y debate con la Zongli Yamen para sopesar todos los detalles para llevar a cabo este ambicioso proyecto. Mientras tanto, la Zongli Yamen sugería que la Universidad Imperial, como menciona Hao Ping (2008, p. 125) debería de comenzar con la expansión del propio Bureau Oficial de Publicaciones. La idea fue aceptada rápidamente por el emperador, dándole a Sun Jianai el permiso para comenzar con los preparativos para la fundación de la Universidad en la capital. Hao Ping nos facilita, además, las fechas exactas de ese histórico momento, siendo el mes de julio de 1896, si bien aún tardaría un poco (hasta 1898) para que la Universidad abriera sus puertas de manera oficial (Hao, 2013, p. 126) (Anexos 14).

Al ser la primera institución de tal envergadura, además en una ciudad de tanta importancia como era la capital, pronto se hizo patente la agitación e interés en todos los habitantes, incluso en los extranjeros que allí residían. Durante ese periodo, la corte imperial no dejó de recibir propuestas, opiniones e ideas para la fundación de la Universidad, mostrando así la auténtica disposición a traer algo nuevo (y todos esperaban que positivo) a China.

Durante los años previos a la creación de la Universidad, tanto chinos como extranjeros discutieron los pasos a seguir, el personal a contratar, el número de profesorado a tener, las metodologías de enseñanza, etc. Fueron unos años de gestación intelectual de gran actividad, y cada vez quedaban menos dudas sobre las ventajas de una institución como la Universidad Imperial. A pesar de los retrasos ocasionados por parte de los conservadores (llegaron a demorar la apertura de la Universidad durante dos años), al final esos intentos de impedir el nacimiento de la Universidad fueron en vano.

En 1898, la institución estaba en marcha, pero de ninguna manera habría podido ser posible sin la Zongli Yamen y sin la Tongwenguan (que se uniría a la Universidad en 1902, cuatro años después de la fundación de la misma) (Anexo 15). Es además de gran

⁴⁴ Sobre el papel de los funcionarios de Zongli Yamen en el proceso modernizador véase Rudolph (2008).

importancia destacar la supervivencia de la Universidad, pues tal como expresa Hao Ping: “(...) then and there, the Imperial University of Peking, the only fruit of reforms that survived in the foul winds and bloody rains of the Wuxu Reforms and the first institution of higher education was officially born” (Hao, 2013, p.166).

La Universidad Imperial (Anexo 16) siguió llamando la atención tras ese año. Tal fue el impacto de su fundación que los detalles de su creación y funcionamiento fueron reflejados en numerosas publicaciones e informes diplomáticos de muchos países. Así, por ejemplo, en el amplio artículo *Los destellos del despertar de China*, escrito en 1898 (año de la fundación de la propia Universidad) y publicado en 1899, el sinólogo y funcionario de la Embajada rusa de Pekín, Popov, describe con precisión y reproduce fielmente mediante una traducción los Estatutos de la Universidad Imperial de Pekín (los objetivos, asignaturas a cursar, las medidas de comportamiento, los niveles de enseñanza, cantidad de alumnos, el personal docente, etc.). Asimismo, adjunta los datos del presupuesto utilizado para la fundación y correcto funcionamiento de la institución (pagos al personal, becas, mantenimiento, compra de material, etc). Lllaman la atención los recursos económicos destinados a la adquisición del instrumental científico y libros “occidentales” (Figura 4), (Anexo 17).

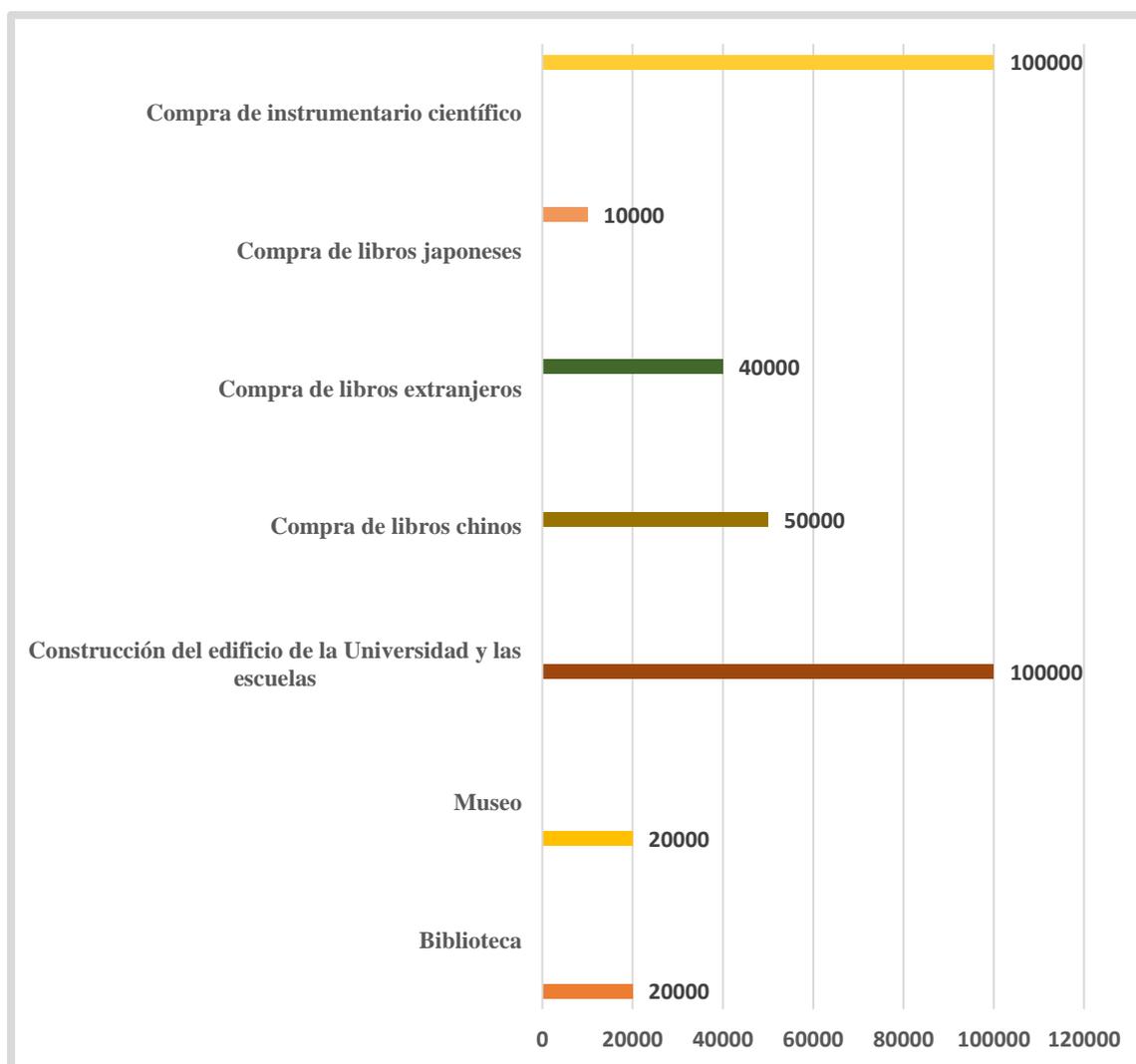


Figura 4. Presupuesto de gastos de fundación de la Universidad de Pekin (1898) (en moneda de plata *tael*, en chino 兩 *liǎng*, de 40 g. de peso)

Nota: Elaboración propia de la autora. Datos estadísticos extraídos de Popov (1899, p. 206).

No pocos historiadores se preguntan por qué la Emperatriz Cixi, aun habiendo saboteado las Reformas de los Cien Días, no se opuso a la Universidad. La idea más extendida es que le interesaba más el *quién* y *cómo* llevar la institución, y no si *debía* o *no* establecerse (Hao, 2013, p. 171). Al igual que Liang Qichao con la literatura, a Cixi le atraía la idea de usar una Universidad llevada por miembros leales a la dinastía y que pudiera mantener la esencia de la China más tradicional. Rechazando todas las ideas y

propuestas de reforma y educación (como las de Kang Youwei), Cixi esperaba que la Universidad se convirtiera en una herramienta útil para sus objetivos y mantener a flote la dinastía. Sin embargo, la historia acabaría empujando a la Universidad de Pekín hacia otra dirección, pero una vez más, los errores de la entonces mujer más poderosa de China cambiaron el transcurso de la historia.

3. 5. 3 Los comienzos de la Universidad Imperial de Pekín

Incluso siendo una institución joven cuando el 10 de octubre de 1911 tuvo lugar la Revolución, la Universidad de Pekín logró desarrollarse fuertemente durante esos primeros años. Para inicios del nuevo siglo (1902-1903), era común que, además del estudio del confucianismo, se crearan nuevas maneras de enfocar su enseñanza, siendo una de las principales herramientas de muchos intelectuales en su labor (Zhang Zhidong, Kang Youwei, Zhang Xiaopu o el mismo Yuanpei). El problema de la ética y moral separada de la política era un tema común, por lo que iba siempre de la mano la búsqueda de adaptar el estudio clásico a la nueva época. Pero como bien se ha visto anteriormente, el camino que se abría a nuevas áreas de estudio era extraordinariamente amplio. Únicamente de 1902 a 1910 (muy cerca del fin de la dinastía), el contenido de los exámenes ya no era únicamente de carácter confuciano, sino que incluía preguntas de geografía, historia, física, química, lenguas... (Lin, 2005, p.39). Antaño, cuando los exámenes civiles lo significaban todo, el contenido era más bien concreto y de una memorización aterradora; ahora, en 1910, los exámenes eran totalmente distintos. En un nuevo sistema educativo, en el que el país no podía permitirse una nación de letrados confucianos en puestos de poder como medida para la supervivencia, los exámenes civiles clásicos resultaban también muy poco prácticos. Aunque en un principio fueran modificándose, eliminando contenidos (el ensayo de ocho partes) y reduciéndose, llegó un momento en el que quedaron obsoletos a los ojos de los intelectuales.

En 1905 el sistema clásico fue abolido para dar paso a uno más moderno, que incluía las asignaturas antes mencionadas y muchas más, enfocadas a la especialización de los alumnos. Es posible que la abolición de este sistema de exámenes fuera el punto

final, la última piedra que quedara por demoler para dar paso, por fin, a una educación moderna para China.

3. 5. 4 Zhang Zhidong y la Universidad de Pekín

El puente que uniese el conocimiento occidental y el chino debía construirse gracias a la creación de un adecuado plan de estudios. Zhang Zhidong fue, de hecho, uno de los intelectuales que participaron en esta tarea. Fuertemente impactado por las derrotas contra Japón, Zhang Zhidong fue capaz de sintetizar lo chino y lo occidental en su plan de estudios para la Universidad de Pekín en 1903 (Lin, 2005, p. 9). Bien es cierto que no era ningún pionero, pero su organización sí fue la mejor que la Universidad había tenido hasta el momento, puesto que logró incluir ambas vías de estudio en unos conceptos básicos: “Zhang’s curriculum for Imperial Peking University reflected his awareness of competing classifications of knowledge: the Confucian integration of knowledge, and the Western specialization of learning” (Lin, 2005, p.10).

Como se ha visto antes, Zhang Zhidong fue de los primeros en introducir contenidos occidentales en sus escuelas en Hubei, y tendría planes similares con la Universidad Imperial de Pekín. Procurando siempre que el mundo occidental y el chino se mantuvieran en equilibrio, Zhang dispuso de una serie de patrones a seguir en los estudios. Como explica Xiaoqing Diana Lin, Zhang abogaba por aunar la integración del conocimiento del confucianismo con la especialización del aprendizaje de Occidente (Lin, 2005, p.10), creyendo firmemente que ambas partes, correctamente complementadas, funcionarían como eficaz sistema educativo.

En el apartado de materias impartidas en la Universidad Imperial de Pekín, el estudio del confucianismo y sus libros se basaba más en la idea de inmersión en estas obras que en la repetición y memorización tradicional. En distintos niveles, los alumnos familiarizados con una serie de obras y siendo ágiles con la escritura pasaban al siguiente curso de clases más avanzadas; este sistema ocupaba un total de tres niveles. El confucianismo seguía siendo un pilar importante de la sociedad, y como otros muchos, Zhang consideraba que era necesario para la futura China, si bien no era el único cimiento suficiente para conseguir la modernización. Zhang era consciente de ello, por lo que no

obvió que, si querían que China se fortaleciera, era imprescindible que la Universidad Imperial de Pekín tuviese sus apartados de enseñanza con contenidos occidentales.

The study of these Confucian principles alone was obviously not enough for Zhang to work toward a new social reality for China. Thus he included as supplementary courses comparative studies in ancient and modern Chinese legal systems, history of Chinese and foreign education, Chinese and foreign geography, and world history, which helped relate the classics to Chinese and foreign law, politics and education (Lin, 2005, p.12).

Al estudio de estos principios confucianos Zhang añadió diversas asignaturas de carácter completamente occidental, como era historia de Occidente, leyes, sociología, psicología y lógica, todo para usarse como materias de apoyo en la formación. Las materias como historia, filosofía o filología china, por otra parte, fueron apartadas (junto a asignaturas de idiomas extranjeros) en lo que sería la División de Letras (Lin, 2005, pp. 12,13).

En el ámbito del estudio de la historia, Zhang rehusaba a que la materia fuese un compendio que recopilase los éxitos del confucianismo en China en distintos periodos, y defendía una enseñanza más objetiva de los acontecimientos transcurridos en el país, especialmente en lo que a la sociedad y la política se refería. De hecho, Zhang tenía como objetivo que el estudio de la historia china sirviese como un enlace para el estudio de la política china. Al indagar en la historia sin las interpretaciones confucianas sino con énfasis en el contenido de lo ocurrido, China podría desarrollar mejor su sistema político y sus prácticas legales. La cita atribuida a Confucio “El pueblo que no conoce su historia está condenado a repetirla” es el ejemplo perfecto de aquello a lo que se refería Zhang (Lin, 2005, p.13).

Al igual que la historia, la enseñanza de la literatura estaba enfocada a la mejora del análisis político de China. Zhang introdujo dentro del plan de instrucción de la literatura diversos estilos (estilos de prosa, bibliografía y géneros literarios varios), e intentó enlazar este estudio con el de la nación, la geografía, etc. Las asignaturas optativas incluían desde psicología, historia diplomática o sociología hasta latín y griego clásicos (Lin, 2005, p.14).

Todas estas ordenanzas y disciplinas que Zhang Zhidong formuló en su plan de estudios se apoyaban en el contraste entre China y Occidente, de manera que, como expresa Xiaoqing Diana Lin, se complementaban la una a la otra para formar una nueva

realidad sociopolítica. Era el conocimiento occidental el que marcaba la diferencia, puesto que era el saber más “utilitario”: “Western learning was needed so that Chinese learning might be preserved” (Lin, 2005, p. 15).

Por ello la Universidad Imperial de Pekín presentaba la estructura de las universidades occidentales, con diversos departamentos especializados en el estudio de materias que, como dice Lin, tenían poca o ninguna relación con la enseñanza china. El mismo Zhang Zhidong, por ejemplo, rechazó la subordinación de materias científicas occidentales para la ciencia china (como había ocurrido anteriormente al aplicar las teorías matemáticas y geométricas de los jesuitas para la cartografía y la astronomía, pero no más); las disciplinas de medicina, ciencia y tecnología occidentales sustituyeron a sus contrapartes chinas en la Universidad, por orden de Zhang. Algo similar ocurrió con la enseñanza de leyes; de mayor preferencia era el estudio de leyes usando libros japoneses y el ejemplo nipón, así como la instrucción sobre constitucionalismo extranjero, leyes civiles y penales y legislación extranjera, mientras que de la propia China las asignaturas se reducían a lecturas de algunos libros y a estudiar su historia (mas no su aplicación) (Lin, 2005, p.15).

Zhang quizás no fuera del todo consciente, pero la enseñanza occidental ganaba cada vez más peso y amenazaba con desequilibrar esa balanza de estudio con bases de Occidente y China. Era comprensible, pues, aunque el aprendizaje práctico que podía sacarse de Occidente era necesario, seguía vigente aún el sistema confuciano que valoraba los principios morales por encima de lo pragmático. De hecho, no fue hasta esos años que el estudio de la ley comenzara a ganar cierto reconocimiento, puesto que había estado muy ensombrecido y apartado a favor de la enseñanza de las éticas confucianas. Sin embargo, la situación histórica y social empujaba a un cambio radical y la enseñanza fue reflejo de ello: “Western science and technology were introduced because they would be instrument for leading China to national prosperity” (Lin, 2005, p.16).

Para acceder a estos conocimientos occidentales, era imprescindible tener material bibliográfico de otras lenguas traducido al chino. Por eso, Zhang Zhidong daba mucha importancia a la traducción y, de hecho, dedicó un apartado específico a esta tarea en una de sus propuestas dirigidas a la Corte en 1901, afirmando que era absolutamente crucial traducir al chino la mayor cantidad posible de libros de contenido científico y político.

Para la traducción de estos libros, se propuso tres vías: bien que las autoridades provinciales se dedicaran a esta labor, premiando a los mejores traductores, bien emitiendo un decreto imperial según el cual al autor de la mejor traducción se le premiaría con un puesto en la estructura civil, o bien obligando a todos los representantes chinos en los países extranjeros a comprar y traducir libros con la ayuda de traductores y científicos locales. En este último caso, se establecía un número mínimo de traducciones obligatorias, penalizando a los funcionarios que no cumplieren su cometido (Popov, 1902, p. 542).

La realidad era innegable. La especialización en enseñanza occidental, que en un principio debía haber sido la contraparte equilibrada de este nuevo sistema chino de la Universidad, iba ganando terreno; la enseñanza china que Zhang proponía, por otro lado, estaba demasiado arraigada en el pasado o tenía poco que ofrecer en comparación a lo nuevo que traía Occidente: “(Chinese learning) was only a construct that linked the various aspect of the Chinese world (...). It could not by itself directly bring about that social outcome but, rather, represent Zhang’s moral idea” (Lin, 2005, p.16).

En definitiva, entre ambos mundos había un choque en el que ganaba Occidente. Fue sin duda un fallo por parte de Zhang considerar que su modelo educativo sería el definitivo, pero es comprensible dado que él mismo había sido parte del mundo que debían dejar atrás. Aun así, Zhang logró un gran avance, dado que la introducción de estos nuevos contenidos para modernizar China fue crucial para el desarrollo tanto de la Universidad como para la educación en los años posteriores. Liang Qichao le tomaría el relevo en futuros proyectos, y así otros muchos siguieron ese camino. Una buena base era vital para la Universidad, y posiblemente, si Zhang no hubiese propuesto este primer plan de estudios, China se hubiese visto atrasada varias décadas más.

3. 5. 5 Nuevos proyectos de plan de estudio (1896-1911)

Como gran proyecto para la educación, se prestó mucha atención a la creación del currículum y normas de la Universidad de Pekín; información de este proceso podemos encontrar en *Peking University and the Origins of Higher Education in China* de Hao Ping (actual secretario de la Universidad de Pekín). Incluso antes de la fundación oficial de la Universidad, ya había interesados en presentar sus planes para el currículum y el

plan de estudios de la misma. Sun Jianai, dirigente de la Oficina de Traducciones, propuso la creación de varias ramas de estudio (unas primeras “facultades”) que organizaba las materias y el contenido; por ejemplo, el estudio de la geología iría con el estudio de la minería; la agricultura, con el estudio de conservación de agua; medicina con química, productos agrícolas, recursos, etc. (Hao, 2013, p. 256). El plan de Sun Jianai, como el de otros contemporáneos suyos, era establecer una educación que mantuviese los elementos clásicos y tradicionales junto a los más contemporáneos de Occidente. Se comparó los otros colegios de educación occidental, para comprobar que, ante todo, predominaba la enseñanza de lenguas extranjeras; para evitar esto, los gerentes de la Oficina de Asuntos Extranjeros apuntaron que era necesario que la Universidad de Pekín enseñara tanto asignaturas más generales como otras más enfocadas a la especialización, sin olvidar nunca el estudio de lenguas (Hao, 2013, p.257). En mayo de 1898 se habían expuesto las siguientes materias:

General subjects were to include ten required courses: Classics, Confucianism, Chinese and Foreign Anecdotes, Pre-Qin Philosophers and Thinkers (...). Meanwhile, the students were required to study one of five foreign languages, English, French, Russian, German or Japanese. Specialist subjects should include ten courses: Higher Mathematics, Higher Physics, Higher Political Studies (...). The student could not start with specialist courses unless they finished with the general courses” (Hao, 2013, p.257).

Así, se dejaba en un plano más general y básico aquellas materias que anteriormente habían sido las predominantes en la educación tradicional china, dando paso a que la atención se centrara más en las nuevas asignaturas. Estos cursos generales, sin embargo, aún parecieron demasiado para Sun Jianai, que fue solicitando cambios para favorecer el estudio y la organización del tiempo de los alumnos.

Durante un par de años, desde 1899 hasta 1902, la Universidad Imperial sufrió una paralización, al ser tomada por las fuerzas del Yihetuan o los Bóxers; no obstante, una vez detenido el movimiento, la Emperatriz Cixi ordenó la reapertura de los centros de instrucción, de los colegios y de la Universidad, por lo que la Imperial de Pekín sobrevivió a esos años tan turbios.

En 1902, en sus primeros años de vida, el currículum se fue ampliando. Zhang Baixi (张百熙 Zhāng Bǎixī, 1847-1907) uno de los altos funcionarios de la Universidad, propuso la expansión de los cursos concernientes a la política y las artes, englobando

dentro de ellas más asignaturas; en política se estudiaría historia, leyes, financiación, y en el arte se incluiría el estudio de la acústica, óptica, electricidad... Como explica Hao Ping, había un motivo para esta reorganización:

This rearrangement of course subjects, in a similar vein, symbolized the equal importance being attached to political and arts faculties and to both old and new learning, thus realizing the spirit of “Chinese moral framework plus Western practical application” (Hao, 2013, p.258).

En 1902, los cursos de especialización se reorganizaron en siete asignaturas; política, literatura, ciencias, agricultura, ingeniería, comercio y medicina, englobando en ellas las generales para una mejor organización de los contenidos que ofrecía la Universidad. Claramente estos cambios tan rápidos en el programa educativo de la Universidad afectaban a los alumnos, tanto a aquellos que se preparaban para ser futuros profesores como los de estudios más científicos, pero poco a poco se iba puliendo el plan de estudios para los años venideros (Anexos 18, 19).

Es destacable el gran crecimiento de las facultades de la Universidad Imperial de Pekín en su periodo anterior a la República. Como menciona Hao Ping en su libro, larga es la lista de las distintas facultades y de las asignaturas a impartir (Hao, 2013, pp. 261-263), mostrando una flexibilidad de materias y enseñanzas inusual y destacable para la época.

Los exámenes finales, enfocados a las materias de los cursos elegidos por los alumnos, resultaban más útiles para demostrar las capacidades del examinado que los anticuados exámenes tradicionales (Anexo 20).

Como bien concluye Hao Ping, durante este periodo, la Universidad Imperial no escatimó esfuerzos para modernizar su plan de estudios, modelos de examen, materiales e incluso metodología. Sin duda, esos años de duro trabajo edificaron la sólida base que permitiría la estabilidad de la Universidad.

3. 5. 6 Regulaciones de la Universidad Imperial de Pekín

Como toda institución que ofrecía una serie de derechos y oportunidades, la Universidad Imperial (que después de todo, nació en el seno de los permisos imperiales) tenía una larga serie de normas que iban desde el comportamiento de los alumnos,

restricciones y prohibiciones y reglas de cómo llevar y dirigir la Universidad. Según el primer estatuto de la Universidad Imperial de Pekín:

The Imperial University of Peking shall set an example for the provinces, win admiration from all the countries, boast an extremely great and far-reaching scale, and demonstrate sound logic, but shall avoid improvisations so as not to tarnish the status of the capital (Hao, 2013, p. 279).

En 1902, acabando con los años del Levantamiento de los Bóxers, la Emperatriz Cixi urgió que la Tongwenguan se fusionara con la Universidad Imperial, pasando a ser una única entidad. El nuevo responsable de los asuntos de la Universidad Imperial, ordenado y elegido por Cixi, redactaría en febrero de ese mismo año las medidas para elevar de nuevo el centro. Entre otros destacaban:

1. Creación de una escuela preparatoria, para encontrar a los alumnos talentosos y acercarlos a la Universidad mediante cursos preliminares.
2. La fundación de una nueva oficina de traducción, en lugar del Bureau Oficial de Publicaciones, de manera que pudieran los alumnos ver más allá de las fronteras, y sirviera como elemento de recopilación de libros y periódicos extranjeros.
3. La construcción de una biblioteca, especialmente para facilitar la investigación y la traducción.
4. La recaudación urgente de fondos. (Hao, 2013, p. 281).

Antes de esas medidas y la reapertura en 1902, la Universidad Imperial de Pekín ya contaba con un documento con las normas a tener en cuenta en el centro (Anexo 21). Los cambios se fueron dando durante los años, pero en primera instancia, las reglas a seguir (de 1898) de los alumnos se podían reducir en diecisiete estatutos básicos, desde medidas de comportamiento, control de horario, gestos de respeto, actitud y otros:

1. Respect the Ancient Teacher. (...)In the beginning of an academic term, everyone, from the minister of Education to students, must salute the altar (of Confucius) with three kneelings and nine kowtows. (...).
2. The gate to the university shall be opened and closed at a fixed time (...). During the time between the closing and opening of the gate, no one shall enter and exit at will (...).
3. For Chinese teachers, their classes are to start at seven and end at eleven in summer, and from eight to noon in winter. No one shall be late or absent from class. (...)

6. Each dormitory of the students' residence shall be shared by ten students, with one student as the head of the dormitory. If any of the students should violate the university rules and regulations, then the head of the dormitory shall report on him (...).

8. Since the number of students has been fixed at five hundred (...), examinations shall be conducted first. All those who cannot provide an orthodox certificate shall be tested for their Chinese composition before it can be decided if they can stay on. As for those who have been selected for their excellence in performance, they can be admitted without going through examinations.

10. Three months after the students' arrival, controllers and teachers shall have a book for the inspection of the students' attendance, and anyone who fails the inspections shall be expelled from the university (...).

11. The duration of study at the university shall be three years, but during periods of leaves of absence for marriages, parental funerals or diseases, students' names are removed when they are away but readmitted once they return to campus (...).

12. The number of students at the Officials' College shall be limited to one hundred (...).

13. Upon their entering the university, an examination shall be conducted so the students can be classified, in accordance of their levels of learning, into first, second and third classes (...).

14. Those students at the Officials' College who are willing to be engaged in foreign studies may follow foreign teachers in their studies and examinations (...).

15. Whenever a student has any question in their reading, they can raise them to the teachers but must not purposely make things difficult for them.

16. In their extracurricular hours, students must make time for physical exercise (...).

17. Dividing students into classes is of great significance (...), the intention is that the students in the same class may be on the similar level of academic learning, and thus differences between them are not greatly discernible (...) (Hao, 2013, pp. 286-289).

Tras la Reforma de los Cien Días de ese mismo año y la llegada de Sun Jianai, el nuevo ministro de educación ordenó nuevos artículos, más de veinte normas todavía más estrictas (además de muchas prohibiciones) para los estudiantes, buscando que no hubiese problemas ante los propósitos de la corte. Algunas de las normas, mucho más restrictivas, eran las siguientes:

1. Additional leaves of three days each month will be granted (...).

2. If any student should need to ask for a leave of absence, he must not do so orally only; instead, the student's parents shall produce reasons for the absence (...).

3. Upon their entry and exit, students shall go through inspections by a clerk (...).
4. Students shall not develop the bad habit of smoking (...); nor shall they have strange colors banding their clothes. If they do, these shall be recorded as demerits.
5. No article shall be brought into the classroom except that which is essential for daily life.
6. There shall be fixed time schedules for students' work and rest (...).
7. Students shall wash themselves and be clean and neatly dressed. Any filthiness and slovenliness shall be regarded as an exhibition of disrespect; offenders shall have demerits recorded against them (...).
8. Confused and confusing language shall be prohibited. (..) The pitch of voice shall also be under control (...).
9. No one shall cough, spit, urinate, or defecate anywhere at will. All buildings shall be kept clean (...). Anyone who violates the rule shall have a demerit point against him.
10. A seniority order must be followed everywhere on campus; no one shall push forward, and anyone who violates the rule shall have a demerit point recorded against him.
11. Students shall tend to their own clothes and luggage (...).
12. Students shall have a walk for about fifteen minutes after each meal, during which time they can have discussions on their lessons. However, they must not speak in such a high tone as to cause disturbance to others (...).
13. Students are forbidden to smoke foreign cigarettes, binge drink, gamble, swear, and fight; any violation shall be reprimanded and dismissed.
14. Students are forbidden to talk in an indecent manner, spread rumours, and cause troubles; any violators shall be reprimanded, and any repeated violators shall be reprimanded and dismissed.
15. Any slights and disrespectful acts toward the teachers are strictly prohibited (...).
16. Latecomers to classes shall have a demerit point recorded against them, and repeated violators shall be reprimanded and dismissed.
17. Any wilful damage and destruction of books and public property shall have a demerit point recorded (...), and repeat violators shall be reprimanded and dismissed.
18. Anyone who leaves campus without asking for leave shall be reprimanded and dismissed.
19. Anyone who invites people to eat and stay overnight on campus shall have a major demerit put on his record.

20. Anyone who is absent from classes for over three days without due justifications and who overstays his leave of absence for over two days shall have a demerit point recorded against him.

21. Any student who has a demerit point recorded against him shall not have his father or brothers come to the university to protest.

22. Each and every student shall have a file in which he shall register daily (Hao, 2013, 289-291).

Las normas establecidas por Sun Jianai tenían un registro muy estricto de la asistencia, que servía también como control de comportamiento y conducta de los alumnos. Llama la atención que muchas infracciones de las normas fueran castigadas con la expulsión temporal o definitiva de la Universidad. Como se puede comprobar, las reglas no iban más allá del ámbito de estudio propiamente dicho, sino que englobaban el correcto comportamiento del alumno al castigar las muestras de mala educación, conducta incívica, vicios, o actividades nocivas para la salud, el material escolar y el propio centro. El sistema de deméritos y faltas facilitaba la dirección sobre los estudiantes, y la norma número 21 evitaba que pudieran formularse protestas contra la Universidad, sorteando así cualquier intento de manipulación por parte de las familias más acaudaladas y poderosas, por encima de aquellas algo más humildes. Mediante la norma número 22 se podía mantener el recuento de los deméritos y actos de los alumnos, estableciendo así cierta armonía entre los individuos de la Universidad Imperial. Otros muchísimos edictos y normas fueron recopilados para cubrir desde las responsabilidades del profesorado hasta los descansos entre clases de los alumnos (Hao, 2013, p. 291), y tal como explica Hao Ping, algunas de las normas establecidas en los últimos años del siglo XIX y primeros del XX, se siguen usando en la actualidad en la Universidad.

Algunas otras reglas, más relacionadas con la tradición confuciana y las normas de respeto imperiales, fueron promulgadas poco después de las establecidas en 1902. Esas regulaciones podrían resumirse en el desarrollo a la lealtad, prohibiendo las ideas disidentes contra el Imperio (Hao, 2013, p. 291).

Con cada edicto y conjunto de normas, era común ver la formulación de otros nuevos edictos para regular otros aspectos, de modo que se pudieran completar el mayor número posible de huecos normativos. Así, por ejemplo, con las reglas de Sun Jianai, se formularon otras ordenanzas, como *Las Regulaciones de las Funciones de los*

Controladores de la Universidad Imperial de Pekín o Las Regulaciones de Edificios de la Universidad Imperial de Pekín, y en 1903, como complemento a nuevas normas, se incluyeron *Regulaciones en los Deberes y Funciones de los Profesores Chinos y Extranjeros*, *Regulaciones en los Deberes de los Monitores*, *Regulaciones de las Aulas*, *Regulaciones de los Dormitorios*, etc. (Hao, 2013, pp. 291-294).

El motivo de tan estrictas y numerosas reglas, como se ha mencionado, era para desarrollar correctamente la Universidad Imperial de Pekín como modelo a seguir tanto dentro como fuera de la capital (Anexo 22). Se esperaba que con la rigidez de estas regulaciones se formaría una institución fuerte y que prevalecería en China, y más en esos tiempos tan delicados. Opresivo para algunos, sin duda este sistema resultó finalmente ser uno de los métodos para mantener a la Universidad hasta la actualidad, y con el prestigio que la precede y el ejemplo que realmente da hoy en día para el resto de universidades y estudiantes de China. A medida que la Universidad Imperial iba creciendo durante sus primeros años, las estructuras y centros asociados a la misma iban en aumento, lo que se explica que con estas afiliaciones e incorporaciones se mejoraba el desarrollo y se cubrían las necesidades de la Universidad, siendo así un apoyo para un proyecto mucho más grande.

3. 6 Conclusiones

Los últimos años de la dinastía Qing resultó ser una época extremadamente difícil para la nación china. Las derrotas en los conflictos bélicos, la explotación de China y su desgaste con el opio, las rencillas internas de poder y, ante todo, la lucha entre el mundo tradicional y el nuevo que quería abrirse paso conformaron una amalgama de problemas y situaciones complicadas que bien podrían haber empeorado la situación. El peso de más de dos mil años de historia parecía muy fuerte en ese nuevo siglo, siendo al final una debilidad más que una fortaleza. Los conservadores y seguidores del régimen imperial arrastraban y entorpecían las labores de los reformistas, causando así más enfrentamientos entre ambos grupos, produciéndose incluso asesinatos movidos por el sentimiento anti-manchú. Tras Cixi, los siguientes emperadores resultaron ser figuras débiles en la política

que fueron o manipuladas o no del todo capaces de llevar a la nación a la reforma con un ritmo adecuado.

Los chinos que se interesaron e implicaron en el conocimiento occidental (ya fuera como estudiantes, profesores, viajeros desplazados a Europa o a América, traductores, etc.) rechazaban cada vez más el régimen Qing, viéndolo como algo anticuado en comparación con lo que había más allá de las fronteras del imperio. Las guerras se sucedían tanto de manera *militar*, mediante rebeliones, intentos de golpe de estado o contra otras naciones, como de manera *intelectual y social*, en la lucha entre los reformistas y los más conservadores. El conflicto era inevitable, fruto de la concienciación de que era necesario dar tan decisivo paso. La inmutabilidad hubiese acabado por devorar China hasta haberla fragmentado. Ese “despertar” y la aceptación de lo que había que hacer fue una traumática experiencia, dolorosa y amarga, sufrida a lo largo de varios años, antes, durante y después de la República de China, pero fue el acto que bien habían esperado sus partidarios e iniciadores.

A pesar de todas las ideas e iniciativas propuestas por los reformistas, estos grupos de intelectuales carecían de una fuerza mayor que lograra impulsar estos cambios. Por ello las corrientes de pensamiento revolucionario ganaban fuerza, en contraposición a los ideales de mantener y salvaguardar la dinastía mediante reformas moderadas, las cuales, a menudo, eran rechazadas, descartadas u ofrecían soluciones a largo plazo. Y a medida que se hacía patente la negativa de la monarquía por adaptarse al ritmo necesario, facilitando así el debilitamiento del Imperio, surgieron grupos de corte más radical y revolucionario cuyos objetivos no eran tanto la reforma sino la caída de todo el sistema para la formación de uno nuevo. No faltaban intelectuales en las filas de estos grupos, pero las aspiraciones de ambos bandos tenían claras diferencias, resaltando la defensa y fortalecimiento del Imperio por parte de unos, y la revolución y la creación de un nuevo estado por parte de otros. Las negativas o dificultades de los miembros de la dinastía por apoyar las reformas hicieron que el bando revolucionario ganara cada vez más adeptos, mostrándose la utopía de la salvación del Imperio como una meta inalcanzable y que solo dejaba lugar para un golpe de estado. Este grupo sería el que finalmente inclinaría la balanza a favor de la revolución, y entre ellos destaca, principalmente, el considerado padre de la República de China, Sun Yat-Sen.

Finalmente, en el invierno de 1911 cae la dinastía Qing. Dos grupos (uno de carácter revolucionario, de Sun Yat-Sen, y otro más moderado y reformista, llevado por Kang Youwei) se disputaban el futuro de China. Como ya se ha visto, a pesar de sus éxitos en el campo educativo y académico, las propuestas de Kang Youwei no conseguirían lograr sus objetivos de transformar toda la nación (1898); los planes de Sun Yat-Sen, mucho más directos y concretos, resultaron ser los más efectivos para que China pasara página y se convirtiera en una República. En esta nueva etapa se intentarían una nueva serie de reformas y cambios, al haber dejado atrás el sistema monárquico imperial que había prevalecido más de dos milenios en China, aunque sin duda quedaba todavía un largo camino por recorrer.

4. La República de China 1912-1949: por el camino de las reformas educativas

El mundo progresa continuamente y no se detendrá. Todos aquellos que no pueden cambiarse a sí mismos y seguirle el ritmo no son aptos para la supervivencia y serán eliminados por los procesos de selección natural.

Chen Duxiu

El inicio del nuevo siglo trajo muchísimos cambios a la China Imperial, pero los educativos, siendo para muchos principalmente una herramienta de transformación política, no fueron los que más destacaron en ese periodo pre-republicano. Pronto quedaría en evidencia la incapacidad de reforma de la dinastía, que a menudo entorpecía estos procesos de modernización debido al apego a la tradición. Las cifras de la deuda pública se elevaban cada año más y más por culpa de los Tratados y las indemnizaciones, obstaculizando así el propio desarrollo nacional, mientras que los préstamos solicitados a otros países hacían que China concediera poder a estas naciones sobre sus aduanas y el control de los correspondientes ingresos. Incluso para cuando se llegó a amortizar casi la mitad de la deuda, aún quedaban doscientos millones de *liangs* de plata como pago por parte de los chinos (Gernet, 2005, p. 535). A las enormes deudas e indemnizaciones había que añadir el dinero que se gastaba para renovar el ejército, considerado este objetivo de vital importancia en vistas a futuras contiendas. Además, China, ahora abierta al mundo, estaba en el tablero de la economía mundial, y ello significaba estar pendiente de los vaivenes económicos comunes, es decir,

(...) esta economía se hace cada vez más dependiente de las variaciones del mercado mundial y, por tanto, mucho más vulnerable. La artesanía y la agricultura se adaptan a la demanda exterior desarrollando nuevos cultivos (...). De ahí, en algunos sectores, los períodos de prosperidad seguidos de recesiones brutales (Gernet, 2005, p. 546).

China, que había sido siempre prácticamente autosuficiente, era ahora la nueva tierra de explotación para las potencias mundiales, y también como un país donde las empresas occidentales podían contratar mano de obra muy barata, y ello no favorecía el desarrollo económico de la nación. Las catástrofes naturales y la ineficiente red ferroviaria propiciaron las hambrunas del Norte, mientras que la mala gestión de los pantanos y diques hacía que las aguas reservadas no fueran suficientes para el óptimo cultivo de los campos. La emigración hacia los Estados Unidos y otras latitudes

americanas era común, dadas las penosas condiciones de vida, en especial de los campesinos. Jaques Gernet apunta que en esta situación resultaría injusto culpar de la caída del Imperio Chino únicamente a los nobles, puesto que a lo largo de este periodo se encadenaron y enlazaron una serie de acontecimientos que hicieron surgir el descontento entre la población, que sí achacaba los males de la nación a la deficiente gestión de los gobernantes.

La iniciativa del gobierno Qing para centralizar los ferrocarriles mediante préstamos de otros países, generando la posterior disolución de las mismas empresas, causó un gran revuelo y malestar, en especial en Sichuan, debido a la mísera remuneración que recibirían los trabajadores.

Todas estas causas, ligadas al descontento general, fueron algunos de los principales motivos que llevarían a una serie de rebeliones e intentos de golpe de estado que finalmente tendrían éxito el 10 de octubre de 1911, iniciando así el proceso de transformación a una República, tras varios milenios de dominio imperial. Esto se consiguió mediante los decretos firmados por la Emperatriz Longyu y sus ministros, renunciando al poder monárquico sobre China para dar paso al gobierno republicano y reconociendo la igualdad entre mongoles, manchúes, musulmanes y tibetanos, conservando, sin embargo, toda una serie de privilegios y beneficios para la familia imperial (Anexo 23).⁴⁵

4. 1 Sun Yat-Sen, el Padre de la República de China

Sin duda, la figura clave del movimiento revolucionario chino es Sun Yat-Sen. Nacido en 1866 en el entonces condado de Xiangshang (香山县), actualmente Zhongshang (中山), en la provincia de Cantón, con el nombre de Sun Wen (孙文) en el seno de una familia de clase media donde, sin embargo, su hermano había logrado prosperar en Macao. La ubicación de la provincia, al sur de la China continental, abría a la villa natal de Sun la comunicación con otras ciudades prósperas, como Macao y Hong

⁴⁵ Sobre la Revolución China, véase con más detalle: Bastid-Bruguiere (2008, pp. 535-602); Boorman & Howard (1970); Busquets, Gavín, Cantón & Ortega (2013); Ichuko (2008, pp. 375-415); Schirokauer, & Brown (2006); Sinjáiskaia revolutsia (2006) y otros.

Kong, permitía que la región recibiese una gran afluencia de corrientes de pensamiento y movimiento, traídos por los comerciantes y extranjeros, por lo que en cierta manera, el contacto con el extranjero era habitual. Así se fue gestando un ambiente de actividad intelectual que pronto influyó en el joven Sun Yat-Sen: “Brought up in such a lively environment and shaken by news ideas, and new ways of living that were introduced by foreigners and outsiders, Sun Yat-sen (or Sun Wen, his given name) was eager to broaden his world view” (Ergenç, 2005, p. 32).

Ya de muy pequeño, Sun vio la crudeza y pasividad del gobierno Qing, puesto que fue testigo de muchos episodios de violencia que tenían lugar tanto en su provincia como en las cercanías sin que las autoridades hicieran nada al respecto (Ortega, 2013, p. 61).

El hermano mayor de Sun Yat-Sen, Sun Mei (孙眉) había hecho fortuna en Macao, y era el principal apoyo económico de la familia y del joven Sun Yat-Sen. Fue Sun Mei quien solicitó que su hermano menor viajara con él a Hawái para proseguir sus estudios en un entorno más seguro y abierto (Ortega, 2013, p. 62). En su villa natal, el futuro revolucionario recibió la educación clásica china, aprendiendo de *Los Clásicos* y del confucianismo chino, pero al radicarse a los diez años en la isla de Hawái, recibió la educación en el Iolani College, que seguía prácticamente el modelo occidental, y más específicamente, el patrón anglosajón, herencia que había quedado en aquel territorio insular tras los contactos y negociaciones con el Reino Unido. En esa escuela se instruiría no únicamente en ciencia y lengua inglesa, sino también en la doctrina cristiana (Boorman & Howard, 1970, p. 171). Fue aquí donde se gestarían las primeras bases de los principios de Sun Yat-Sen en su juventud, en especial aquellos dirigidos a comprender el impacto y poder de las potencias extranjeras, así como de sus influencias:

(...) he first gained the anti-Western feelings in this school. However, this sentiment should not be misinterpreted a rejection of the Western values. Quite the contrary, the Western learning provided by the school and Sun's acceptance of Christianity soon after begun to attend the school caused internalization of Western values (Ergenç, 2005, p. 33).

Durante su estancia en Iolani, bajo la tutela del profesor Meheula, Sun estuvo influenciado por la oposición al imperialismo de Estados Unidos sobre las islas, y

asimismo alimentó su espíritu revolucionario, aplicando estos aprendizajes a su propio país:

(...) los estudios en Iolani terminaron por convencer al joven Sun sobre una idea histórica: la resistencia de los países asiáticos a las agresiones occidentales. (...) Sus relatos de juventud se nutrían de las referencias míticas del periodo Taiping: la igualdad de hombres y mujeres, la denuncia de la esclavitud, junto a la promesa de un reequilibrio en la tenencia de tierra (Ortega, 2013, p. 62).

Estudiando en Honolulu, en la Universidad de Oahu, Sun Yat-Sen dudaría entre elegir medicina, estudios militares y política, decantándose finalmente por la primera, pero no dejando nunca de lado su formación en el último campo. Tras su bautizo cristiano en 1884, adoptando el nombre de Yat-Sen por el que se le conoce en la actualidad (Ergenç, 2005, p. 33), la relación con su familia se tensa hasta tal punto que su hermano lo envía de vuelta a China en 1882, donde Sun Yat-Sen acabaría sus estudios en 1886 en la Escuela de Medicina de Cantón (Canton Hospital Medical School), y al año siguiente partiría a Hong Kong para formarse en la nueva Universidad de Medicina para Chinos (College of Medicine for Chinese), la cual estaba pensada para enseñar las nuevas técnicas y métodos de la ciencia y la medicina occidentales en sustitución de la tradicional, y de las que Sun Yat-Sen quedó entre los primeros de su promoción con excelentes calificaciones (Lee, Wong & Ng, 2013), si bien no se descarta que, siguiendo sus ideales políticos, Yat-Sen buscara utilizar su estancia en estas instituciones como medio para propagar sus ideas:

Although he felt that his life work lay in the salvation of China, he realized that he must choose a profession in order that he may have a cloak to cover his activities, and he regarded the medical profession as the kindly aunt who could direct him to the political arena, for the Chinese looked upon medical men as being immune from politics and he could carry on his propaganda without a rousing too much attention from the authorities (Sun, 1927, p. 7).

De este modo Sun veía conveniente: “to use the school as a place for propaganda and to exploit the medical profession in order to reach people” (Ergenç, 2005, p. 34).

Sus ideas antidinásticas se atribuyen también a su educación cristiana y a su experiencia vital de la etapa estudiantil bajo el gobierno británico, que le permitió ver las claras diferencias entre el mundo chino y el occidental:

According to some sources, his anti-Manchu sentiments had been aroused during his boyhood in Ts'uiheng when villagers had told him tales of the great Taiping Rebellion. Sun himself variously ascribed the origin of his revolutionary tendencies to his early training in Christian principles, to the contrast he observed between the relative efficiency of the British colonial government in Hong Kong and the corrupt and ineffective administration existing in China, and to the failure of the Manchu rulers to defend the frontiers of China from foreign aggression (...) (Boorman & Howard, 1970, p. 171).

Es durante su estancia en el Queen's College de Hawái cuando en China continental se manifiestan las tensiones y los conflictos entre su país y Francia, que tras la derrota se llega a la posterior firma del humillante Tratado de Tianjin. Este tremendo golpe psicológico hizo que los chinos desarrollaran una creciente admiración por la cultura y desarrollo de Gran Bretaña y de las otras potencias, pero para Sun Yat-Sen fue, sobre todo, un momento de reflexión y de rechazo contra el gobierno manchú, diseñando y definiendo así a dos tipos de “extranjeros”: los occidentales y los propios manchúes, de etnia no Han, a los que Sun culpaba de haber expoliado la auténtica cultura china y haber sido estos aún más nocivos que los forasteros europeos:

(...) He felt that there were two kind of foreigners, one of which was an irrevocable enemy for China. This enemy was the Manchu, who borrowed his civilization for the chinese, but who, for all that, was more foreign to the chinese that the fair types like the British and American, French and German(...) (Ortega, 2013, p. 65).

Una vez en China, al haber estudiado en una escuela de medicina colonial del Imperio Británico, los títulos universitarios de Sun Yat-Sen carecían de valor, lo que limitaba mucho el trabajo del joven médico. Debido a estas circunstancias regresó a Macao (澳門) y en 1892 entró a trabajar al Hospital de Kiangwu (鏡湖醫院 Jīnghú yīyuàn), donde utilizaban únicamente métodos tradicionales de la medicina china, si bien en su labor profesional Sun Yat-Sen hizo uso de sus conocimientos de carácter occidental, haciendo constante alusión a los beneficios y ventajas que podían extraerse de los extranjeros (Lee, Wong & Ng, 2013). Sin embargo, a pesar de ejercer como médico, Sun Yat-Sen continuaba estudiando y formándose, en especial en el aspecto político.

Poco a poco, en su discurso y pensamiento revolucionario fue abriéndose paso la idea de las reformas educativas como forma de modernización. A finales del siglo XIX comienza con su activismo revolucionario, haciendo uso de lo aprendido mediante el

sistema occidental (esto es, la ciencia occidental) para utilizarlo como herramienta de ruptura con el mundo tradicional y como forma de protesta. Así, Sun recordaba que

It was in Macao that I first learned of the existence of a political movement which I might best describe as the formation of a "Young China" party. Its objects were so wise, so modest, and so hopeful, that my sympathies were at once enlisted in its behalf, and I believed I was doing my best to further the interests of my country by joining it (Sun, 1897, p. 13).

En 1894 Sun organizó, junto con su hermano y la colonia china de Honolulu, la Sociedad para la Regeneración de China (兴中会 Xīng Zhōnghuì), organización aún joven y no del todo bien estructurada, pero que constituiría uno de los primeros grandes hitos del activismo político de Sun. Ese mismo año se dio otro acontecimiento que provocaba lo que parecía ser una situación perfecta para derrocar a los manchúes. El ejército japonés avanzaba a través de Corea y se acercaba cada vez más a Pekín, lo que era un claro síntoma de la debilidad y mala gestión del gobierno Qing en la fallida tarea de proteger a la nación: “(...) the prospect of imminent collapse of the imperial forces in north China presented a favorable opportunity for starting a revolt to overthrow the Manchu rulers” (Boorman & Howard, 1970, p. 172). Apresuradamente, Sun fue de Honolulu a Japón y de allí a Hong Kong, buscando aliados para su nueva sociedad y su causa, logrando los apoyos de la Sociedad Literaria de Furen (辅仁文社 Fǔrén Wénshè), que se convertiría en una rama de la Sociedad de Sun en la ciudad.

Una vez más fortalecida la organización se iniciaron los preparativos para llevar a cabo un golpe de estado que finalmente estableciera un gobierno republicano tras derrocar al sistema manchú, y en la planificación se preveía que tal revuelta se iniciase en Cantón en el mes de octubre de ese mismo año (1894). El proyecto ganó adeptos entre los miembros de otras pequeñas sociedades secretas y en especial contó con la adhesión y el apoyo de los antiguos soldados descontentos con el Tratado de Paz de Maguan (o Tratado de Shimonoseki). No obstante, la víspera del gran golpe, las autoridades de Cantón descubrieron las intenciones y ese plan de derrocar al gobierno Qing fracasó y acabaron las esperanzas de ese movimiento, así como las vidas de muchos de los conspiradores y amigos de Sun (Boorman & Howard, 1970, p. 172). El duro y amargo fiasco obligó a Sun a huir inmediatamente del país, escapando primero a Hong Kong,

dejando atrás a sus compañeros revolucionarios (Ortega, 2013, p. 65) y después a Japón. Esta huida, en palabras de Boorman y Howard, “marked the beginning of Sun’s career as a professional revolutionist” (1970, p. 172).

Sun regresó a Hawái y en 1896 con ayuda de su hermano Sun Mei continuó trabajando con su Sociedad, logrando formar grupos, aunque algo desorganizados y con pocos participantes, pero que constituían ya un inicio de la trayectoria revolucionaria de Sun. Ambos hermanos veían clara la necesidad de las reformas comerciales y educativas en China para lograr un cambio (Ortega, 2013, p. 66). En Hawái, Sun Yat-Sen logró ponerse en contacto con la Sociedad del Cielo y la Tierra (天地会 Tiāndìhuì o también conocida como 洪门 Hóngmén). Con los fondos recaudados por ese movimiento revolucionario, Sun Yat-Sen partió hacia los Estados Unidos en 1896, pero ya en septiembre de ese mismo año se ve obligado a viajar a Londres, perseguido por el gobierno chino, que había alertado sobre su persona a la Embajada China de Washington. En Gran Bretaña estuvo retenido durante casi dos semanas, y solo gracias a los amigos, compañeros e intelectuales occidentales que lo defendieron, consiguió su liberación el 23 de octubre. Esa experiencia marcó profundamente a Sun, que escribió su libro *Kidnapped in London*, narrando su detención en Londres y lo vivido durante esos días. A su liberación salió con ideas mucho más reforzadas contra el gobierno manchú y aún más crítico con el despotismo del régimen:

It is unnecessary to enter into details as to what form of rule obtains in China at present. It may be summed up, however, in a few words. The people have no say whatever in the management of Imperial, National, or even Municipal affairs. The mandarins, or local magistrates, have full power of adjudication, from which there is no appeal. Their word is law, and they have full scope to practise their machinations with complete irresponsibility, and every officer may fatten himself with impunity. Extortion by officials is an institution it is the condition on which they take office and it is only when the bleeder is a bungler that the government steps in with pretended benevolence to ameliorate but more often to complete the depletion (Sun, 1897, p. 14).

Estas vivencias reforzaron su figura política e influencia. Siguió viajando por Europa, América y Japón, empapándose del conocimiento y de la modernización occidental, logrando un mayor impacto y recaudación de fondos. En Japón, Sun adoptó el apellido Nakayama y gracias a que había cambiado su aspecto a uno más

occidentalizado (con ropas extranjeras, bigote y sin la coleta característica), logró con éxito pasar desapercibido para las autoridades chinas en el país nipón. Aprovechó su estancia para establecer numerosos contactos, encontrando apoyo entre los sinólogos locales tales como Miyazaki Torazo (宮崎滔天, 1871-1922), que sería su principal aliado y quien presentaría a Sun otros intelectuales japoneses que seguirían la idea revolucionaria china. La principal causa de atracción de estos nipones hacia la empresa de Sun Yat-Sen fue ante todo la búsqueda de una Asia unificada y fuerte, por lo que resultaba de gran interés y vital necesidad el fomentar el fortalecimiento de China, de aquí que pronto Sun comenzó a recibir fondos y obtener recursos para su organización. También intentó Sun acercarse a importantes reformistas chinos que habían viajado al archipiélago nipón huyendo tras los acontecimientos de 1898 y las fallidas Reformas de los Cien Días. Entre ellos estaban Kang Youwei y Liang Qichao, a los que Sun acudió para unir fuerzas con un mismo objetivo y finalidad:

After the conservative *coup d'état* of September 1898 in China, K'ang, Liang, and other reformers fled to Japan where they were approached by Sun and his Japanese friends with the proposal that the reformers join the revolutionary party in working for the regeneration of China (Boorman & Howard, 1970, p. 173).

Es en esa época cuando Sun Yat-Sen llega a la conclusión de que para salvar a la nación china el mejor camino es el de la fundación de la república, si bien sus ideales causan controversias y oposición. En China había todavía una profunda esperanza en lograr salvar el imperio mediante reformas y la apertura de escuelas y colegios, pero tal como se ha visto en el Capítulo 3, las negativas y la miopía política de los Qing, en especial de la Emperatriz Viuda, retrasaban y entorpecían gravemente el desarrollo de esta nueva China. En este contexto desempeñó un papel destacable Kang Youwei, que creía firmemente en el fortalecimiento del Imperio, y esta postura, enfrentada a la de Sun Yat-Sen, hizo que este fuera considerado a veces incluso un traidor a la nación china al favorecer y apoyar las potencias extranjeras y sus modelos de gobierno y sociedad: “Las desavenencias internas fueron de enorme calado, considerando a Sun Yat-Sen como “bandido, miembro de sociedades secretas que había causado gran humillación a China” (Ortega, 2013, p. 68). De hecho, Sun Yat-Sen fue alejándose poco a poco de los ideales de reforma pacífica a favor de un levantamiento revolucionario armado y organizado, y

en los primeros años del siglo XX se movió mucho en los círculos estudiantiles, buscando para la causa el apoyo de los alumnos de otros países, siendo estos el principal eje de su nueva Alianza Revolucionaria de China, fundada en Tokyo en 1905.

Estas asociaciones de corte revolucionario, antidinástico y republicano tuvieron unos inicios muy modestos. Fueron perseguidos y castigados por el gobierno Qing, por lo que en un principio eran sociedades secretas, formadas por Sun en el extranjero con los chinos emigrantes que habían viajado a otros países en búsqueda de nuevas oportunidades. A pesar de las dificultades para la nueva Alianza, Sun no desistió y continuó con su labor de recaudación de fondos:

Sun sería el principal responsable de la fundación de las primeras organizaciones abiertamente revolucionarias (...) los chinos de ultramar y los extranjeros serían los principales socios y simpatizantes del proyecto de Sun (Fierro de Jesús, 2015, p. 161).

El abanico social y económico de estos compatriotas emigrados era muy amplio y comprendía desde los más humildes trabajadores hasta aquellos que habían logrado un significativo éxito con sus negocios y comercios, y fueron las principales fuentes de ingresos para la causa revolucionaria de Sun Yat-Sen. Atrayendo a los emigrantes chinos con su discurso anti-manchú y destacando el importante papel de su figura para la salvación de la China continental, Sun consiguió que los chinos de Hawái y de los Estados Unidos de Norteamérica, mediante el pago de cuotas de las asociaciones, fueran el primer soporte económico. Sin embargo, la escasez de estos fondos obligó a Sun Yat-Sen a continuar viajando alrededor del mundo buscando mayor financiación y recursos (Fierro de Jesús, 2015).

A parte de su labor recaudadora, Sun aprovechó esos viajes para la promoción de un vigoroso y profundo nacionalismo chino que llevara a la República. Para él, la importancia de las diásporas chinas en otros países era vital y fundamental para la revolución, definiéndolos así: “外国中国是革命之母亲” (Wàiguó zhōngguó rén shì gémìng zhī mǔqīn), o “los chinos de ultramar son la madre de la revolución” (Fierro de Jesús, 2015, p. 258).

El crecimiento de la Alianza en Japón iba a pasos agigantados y en poco tiempo Sun logró que otras asociaciones chinas se unieran a la suya y que la atracción causada por esta fuera cada vez mayor. Así, al ser fundada oficialmente en mes de julio de 1905,

el 20 de agosto del mismo año más de trescientos alumnos y jóvenes revolucionarios asistieron a la primera reunión oficial de la Alianza. Fue en este encuentro cuando, de manera formal, Sun fue elegido el presidente de la misma (Boorman & Howard, 1970, p. 174). Es importante subrayar que la Alianza distaba mucho de su antecesora, la Sociedad para la Regeneración de China. La Alianza revolucionaria era una agrupación mucho mejor organizada, con división en ramas de acción y tres departamentos (ejecutivo, evaluador y judicial) que a su vez dirigían y guiaban a las distintas sedes de la agrupación fuera de China, de tal manera que, aun estando distribuida entre China y los núcleos de chinos de ultramar, la asociación pudiera trabajar y actuar hegemónicamente como una sola entidad (Boorman & Howard, 1970, p. 174).

Dentro de esta Alianza, Sun establecería los Tres Principios del Pueblo (三民主義 Sānmín Zhǔyì) que tanto caracterizarían su movimiento y que Sun se atrevería a comparar con el lema de “El gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo” de Lincoln. Estos tres principios consistían en el nacionalismo, la democracia y el bienestar social. El principio del nacionalismo no defendía solo el derrocamiento del gobierno manchú, sino de todo el sistema opresivo que era la monarquía imperial. Para Sun “It is a feudal system, an imperium in imperio, an unjust autocracy, which thrives by its own rottenness” (Sun, 1897, p. 16). El segundo principio abarcaba mucho más, y apostaba por los derechos para el pueblo, de entre los que destacaban el derecho a referéndum, las elecciones democráticas y el establecimiento de los distintos poderes del gobierno, divididos en el poder ejecutivo, legislativo, judicial, y de dos examinaciones, apuntando estas últimas al control del sistema de exámenes civiles (modelo que aún no se había abolido). Por último, el principio del bienestar social declaraba el reparto equitativo de tierras y la garantía de sustento para la población china. Estos Tres Principios del Pueblo construían los pilares de la revolución de Sun Yat-Sen, conceptos muy vivos hasta el día de hoy en el partido nacionalista de Taiwan: “These Three People’s Principles are the abiding creed of the Nationalist government on Taiwan today” (Hsü, 2000, p. 459).

Desde la fundación de la Alianza se abrió el camino hacia el principal objetivo de Sun, quien, a pesar de algunas revueltas fracasadas, que desmotivaban a sus seguidores y a veces perdían estos la confianza en la Alianza, no desistía en su empresa. Hasta 1911, Sun Yat-Sen siguió viajando entre China, Estados Unidos y Europa recaudando fondos

para la Alianza y estableciendo divisiones de la misma en las comunidades chinas de distintos países, obteniendo una respuesta mayormente positiva de los chinos de ultramar, que estaban más que dispuestos a apoyar la contienda contra el gobierno de los Qing.

A principios del 1911, llegando Sun a los Estados Unidos, el movimiento revolucionario crecía a pasos agigantados en la China continental, superando las expectativas de Sun. En abril de ese año se intentó una nueva rebelión, la llamada Segunda Revuelta de Cantón (黄花岗起义 Huánghuā gāngqǐyì), que acabó en un baño de sangre y una derrota para la Alianza que, sin embargo, animó a los partidarios de la misma, y al causar gran conmoción en la comunidad china en el extranjero reavivó la determinación de la revolución (Boorman & Howard, 1970, p. 176). Esta fallida revuelta llevó a la Alianza a concentrar su atención en la región del Yangtsé y a organizarse para un golpe aún mayor y actuar con más energía y valentía en la propia China continental:

Chü Cheng, Ch'en Ch'-mei (qq.v), Sung Chiao-jen, and others established the central China bureau of the T'ung-meng-hui, with headquarters in the International Settlement at Shanghai. In Hupeh province, allied revolutionary groups infiltrated units of the imperial New Army stationed at the Wuhan cities (Boorman & Howard, 1970, p. 176).

Paradójicamente, mientras la Alianza se movilizaba mediante espías y una mejor organización, buscando los puntos donde realizar el levantamiento, Sun Yat-Sen viajaba por los Estados Unidos y Europa sin saber mucho de los acontecimientos. La razón era simple, puesto que no mantenía estrechos contactos con sus aliados en China, posiblemente debido, en primera instancia, a sus constantes viajes. Las tensiones palpables estallaron el 10 de octubre 1911 en la ciudad de Wuchang, cuando un regimiento del allí establecido Nuevo Ejército (新军 Xīnjūn) se amotinó contra la dinastía. Aún no eran conscientes de ello, pero se iniciaría una cadena de levantamientos por las otras provincias: “una provincia tras otra se fueron desvinculando de la dinastía” (Schirokauer & Brown, 2006, p. 348).

Curiosamente, el Nuevo Ejército no estaba fuertemente ligado a la Alianza Revolucionaria (中国同盟会 Zhōngguó Tóngménghuì) liderada por Sun Yat-Sen. Este se enteró de los hechos no por correspondencia directa, sino gracias a los medios de comunicación estadounidenses. Del mismo modo supo que había sido nombrado como futuro presidente de ese proyecto, cada vez más cercano, de nueva república:

His first knowledge of the Wuchang revolt of 10 October 1911 and the revolution came from reading a newspaper report while traveling on a train from Denver to Kansas City. From subsequent reports in the American press he learned that the revolutionaries in China were planning to establish a republican government with himself as its president (Boorman & Howard, 1970, p. 176).

Consciente de la situación y aceptándola como tal, antes de regresar directamente a China, Sun viajó primero a Europa para presentarse y ser reconocido como líder del movimiento revolucionario en su país y para solicitar el reconocimiento diplomático oficial de los líderes occidentales (Boorman & Howard, 1970, p. 176). Con estas acciones, Sun aún tardaría en llegar, pisando finalmente Shanghái el 25 de diciembre de ese año, donde fue recibido con gran entusiasmo por parte de sus compañeros de la Alianza, así como otros revolucionarios, intelectuales y reformistas. Estableciendo el gobierno provisional en Nankín, cuatro días después de su llegada fue elegido oficialmente como presidente. Sin embargo, la China a la que acababa de llegar se encontraba dividida:

Shanghai and Nanking had fallen to the revolutionary armies, and several provinces in succession had declared their independence from the Ch'ing government. In Peking, the Manchu court in desperation had turned the reins of government over Yuan Shih-k'ai; in Nanking, revolutionary delegates from 14 provinces had assembled to discuss the organization of a provisional republican regime; and in Shanghai, truce negotiations had begun (...) (Boorman & Howard, 1970, p. 177).

El Gobierno Qing buscó la ayuda de Yuan Shikai, quien había sido leal a la dinastía y a la causa imperial, además era el comandante de uno de los ejércitos mejor preparados y más modernizado de China, gracias, de hecho, a las propias reformas militares que el mismo Yuan había llevado a cabo. Por otro lado, en Nankín se encontraba la Alianza Revolucionaria con su líder Sun Yat-Sen, ocupando éste el cargo de presidente provisional de esa nueva república que tantos anhelaban.

Aunque la República de China como tal comienza, por decisión del gobierno republicano, el 1 de enero de 1912, no implica el ascenso directo y duradero de Sun Yat-Sen. Yuan Shikai poseía un ejército bien preparado (además de haber sido un ferviente reformista de la educación militar, lo que le garantizaba la efectividad de sus fuerzas armadas), y resultaba ser el último bastión de poder real que separaba los deseos de república de Sun Yat-Sen y su Alianza. Para garantizar la República, se llegó a un acuerdo,

mediante el cual Yuan Shikai forzaría a la Emperatriz Viuda Longyu (隆裕皇后 Lóngyù Huánghòu, 1868-1913) a firmar la abdicación del último emperador, Puyi (溥儀, 1906-1967), a cambio de la presidencia para Yuan, lo que llevaría a convertirlo en el primer presidente formal de la República de China, además de llevar al gobierno a la futura nueva capital, Pekín, desde Nankín, así como otra serie de cláusulas que garantizaban el bienestar, estatus y privilegios de la familia imperial. Finalmente, el acuerdo que pactaron Sun Yat-Sen y Yuan Shikai en 1912 permitiría que la República de China se convirtiera en una realidad: “el niño emperador manchú abdicó formalmente el 2 de febrero de 1912, poniendo fin no solo a una dinastía, sino también a un sistema político cuyos cimientos se establecieron el año 221 a.E.C” (Schirokauer & Brown, 2006, p. 349).

De este modo nace la República de China en 1912 (Anexo 24), y si bien puede considerarse la Revolución de Xinhai como un éxito, otros la han catalogado de un movimiento precipitado y no correctamente organizado; sin embargo, resulta incuestionable que resultó ser el punto de inflexión para China, dejando atrás milenios de gobierno imperial para abrirse paso a la modernidad y hacia una época plagada de cambios y reformas.

A pesar de que Sun Yat-Sen fue mucho más un revolucionario que un educador, su mención es de vital importancia para justificar las reformas ocurridas posteriormente, puesto que comprendía los defectos del existente modelo tradicional de enseñanza y lo que eso suponía:

So-called education and the results of examinations are the one means of obtaining official notice. Granted that a young scholar gains distinction, he proceeds to seek public employment, and, by bribing the Peking authorities, an official post is hoped for. Once obtained, as he cannot live on his salary, perhaps he even pays so much annually for his post, licence to squeeze is the result, and the man must be stupid in deed who can not, when backed up by government, make himself rich enough to buy a still higher post in a few years. With advancement comes increased licence and addition al facility for self-enrichment, so that the cleverest squeezer ultimately can obtain money enough to purchase the highest position (Sun, 1897 p.15).

Nadie mejor que Sun Yat-Sen representa la lucha revolucionaria en China, y no hace sino actuar de principal nexo entre el mundo clásico y el moderno, el cual se intenta abrazar y asimilar por todos los medios. Este padre de la República es símbolo, así, de

una nueva era para el país, y con esto, a una época de cambios y transformaciones en los que la educación jugaría un rol importante. Probablemente, aun sin una República, China hubiese logrado avanzar hasta permitir, de manera gradual, la entrada de los conceptos más modernos y hasta entonces transgresores que hubiesen transformado su sociedad, pero definitivamente hubiese supuesto un proceso mucho más largo, lento y con mayor número de obstáculos. No conforme con ese ritmo e incluso la ausencia del mismo, Sun Yat-Sen logró precipitar un nuevo capítulo para la historia china, y muy probablemente, al haberlo hecho, consiguió apresurar los acontecimientos en el país, de manera que, una vez eliminado el obstáculo de la dinastía y el antiguo orden, China pudiera dedicarse plenamente a una carrera sin pausa para ponerse a la altura de las otras potencias. En poco más de un siglo, de hecho, China logró esta meta, pasando por tantas penurias como por momentos de crecimiento. Así pues, las acciones de Sun lograron poner fin al tranquilo y pausado ritmo del país para ponerlo en movimiento, y gracias a su corriente de pensamiento republicano y moderno, permitió, aparte de la entrada de conceptos occidentales relacionados con la economía, las fuerzas armadas, la justicia, etc., el desarrollo más abierto de una nueva educación, la cual aún tendría batallas por las que pasar y luchar, pero cuyas puertas ya estaban abiertas. Gracias a Sun Yat-Sen y al nacimiento de la República, en esta nueva China lograrían emerger algunos de los reformistas más importantes de China no solo para el momento, sino para las décadas venideras pues, con sus legados, lograron finalmente cambiar y modernizar el sistema educativo.

4. 2 La República de China: un periodo turbulento

El paso de un sistema imperial monárquico a uno republicano no fue sencillo. Para empezar, Sun Yat-Sen, a pesar de ser el considerado Padre de la República, tuvo que sacrificar este puesto para alcanzar la meta y la abdicación del emperador, presionado por Yuan Shikai. El precio de este fin era otorgarle a Yuan Shikai el cargo de presidente, mas Yuan no era en absoluto una personalidad que apoyara la causa republicana, como se demostró en su intento –fallido– de instaurar una nueva monarquía con él mismo de emperador. En el ámbito político y de poder, la República empezaba con dificultades y

obstáculos. En 1915, en el marco y contexto de la Primera Guerra Mundial, Japón impuso a China una serie de demandas y obligaciones, entre las cuales destacaban la gestión de Japón en las mayores empresas de hierro de China o la presencia de numerosos asesores políticos, militares y económicos, así como el control de la policía china y la obligación de abastecerse con armamento nipón. Aunque Yuan logró evitar la última exigencia, su permiso para que se llevaran a cabo los otros requerimientos despertó un merecido y agitado descontento entre los chinos, que concluyó con la aparición de un movimiento anti japonés y los consiguientes boicoteos a las empresas niponas (Schirokauer & Brown, 2006, p. 349).

En general, los inicios de la República como forma de estado fueron un fracaso, impulsado más por el descontento debido a la mala gestión y debilitamiento de la nación a cuenta del imperio, que por la necesidad real de un cambio de gobierno. China no estaba, en esos momentos, preparada para ser una República, pues solo acababa de empezar a comprender el mundo occidental al que intentaba imitar.

La represión contra Yuan Shikai y su intento de instaurar un segundo imperio acabó desmoralizando mucho al presidente, hasta el punto de morir en 1916 tras esa derrota. A continuación, la situación en China no mejoró. Los antiguos generales de Yuan Shikai, militares experimentados, se repartieron el poder de China, dando paso a lo que se conocería como el Periodo de Señores de la Guerra (民国军阀 Mínguó Jūnfá). Otros señores de la guerra habían sido meros mercenarios, y sus métodos de control de los territorios resultaban mucho más crueles y agresivos que los de los antiguos hombres de Yuan. Dividido en regiones gobernadas por las diversas camarillas, este estado garantizaba un cierto equilibrio a sabiendas de que el intento de un dominio a alzarse supondría el rechazo y supresión por parte de otros. Sin embargo, en contraste con las ideas constitucionales y republicanas, el poder descansaba en la fuerza militar, en manos de los caciques, mientras que el gobierno de Pekín resultaba ser un organismo títere y con una autoridad secundaria.

En este tiempo destacaron, principalmente, dos grupos, la Camarilla de Zhili (直系 Zhíxì)⁴⁶ y la Camarilla de Anhui (皖系 Wǎnxì),⁴⁷ que surgieron tras la muerte de Yuan Shikai y dividieron el territorio en esas dos facciones. Ambas camarillas fueron las que movieron militar y políticamente a China en esos años, por encima de otras, hasta que finalmente en 1928, después de la Expedición del Norte (国民革命军北伐 Guómín Gémìng Jūn Běifá) liderada por Chiang Kai-Shek (蔣介石 Jiǎng Jièshí, 1887-1975), China volviera a unificar todos los territorios divididos en el periodo de los caudillos y trasladara la sede de su gobierno a Nankín, ahora arropando únicamente al Kuomintang (o Guomindang (中国国民党 Zhōngguó Guómíndǎng)) o Partido nacionalista como único.

Esos años de tensión política y social se agravaron con la Primera Guerra Mundial, que, a pesar de haber tenido participación china como apoyo a Gran Bretaña y Francia, impuso terribles demandas en China, creando un ambiente de crispación y rechazo a las potencias occidentales, como bien se puede ver en los sucesos del 4 de Mayo de 1919.

No faltaba quien opinara que China no estaba preparada para tal salto, en especial por el origen de su movimiento y lo pobremente organizada que estaba. Pero es innegable que esta transición permitió el inicio de la transformación que, si bien brusca y precipitada, también fue progresiva y de rápido crecimiento, de manera que para inicios del siglo XXI China lograra, en efecto, establecerse como una potencia mundial que pudiera competir económicamente con otras naciones.

4. 3 El desarrollo del nuevo sistema educativo republicano

Aunque China había dejado, por fin, de ser una monarquía, los intelectuales consideraban que la transición definitiva a un nuevo sistema político funcional se

⁴⁶ Agrupación informal de cuerpos militares que luchaba por sus propios intereses. Su sede estaba en la provincia de Zhili, que da nombre a esta camarilla. Era uno de tantos grupos militares del periodo de Señores de la Guerra de China. Estuvo un cierto tiempo aliada con la camarilla de Anhui.

⁴⁷ Igual que la Camarilla de Zhili, presentaba una agrupación informal de cuerpos militares, cuya sede estaba en la calle de Anhui, en Pekín, que da nombre a esta camarilla. Era una de las militarmente mejor organizadas de China. Estuvo un cierto tiempo aliada con la camarilla de Zhili.

conseguiría mediante el desarrollo y el progreso del ámbito educativo. Los seguidores del recién nacido Movimiento de la Nueva Cultura (新文化运动 Xīn Wénhuà Yùndòng) (corriente de rechazo a la tradición confuciana clásica a favor de los valores occidentales y en especial los de ciencia, sociedad y democracia), tenían como eslogan “Ciencia y democracia”, y siendo influenciados por la cultura occidental, rechazaban la herencia feudal y la ideología tradicional de corte confuciano.

A pesar de la victoria de la Revolución Xinhai, en el ámbito educativo se conservaba la herencia tradicional feudal. La idea de Yuan Shikai fue mantener y reavivar la ideología confuciana; así, en junio de 1913, el general ordenó que se volvieran a realizar los sacrificios rituales en las escuelas, y en octubre del mismo año, el modelo conservativo de la educación obtuvo su estatus oficial. En 1914, fue publicado el *Decreto sobre la veneración a Confucio*, donde se confirmaba que “seguir el camino de Confucio desde la antigüedad es de agrado al cielo” (Lénintseva & Burukina, 2013, p. 187).

En 1915 se editaron los *Resúmenes especiales educativos*, donde se afirmaba que “cualquier escuela tiene que apoyarse en su actividad en las obras nobles de los sabios de la antigüedad: Confucio y Mencio” (Lénintseva & Burukina, 2013, p. 187).

Asimismo se ordenaba que, tanto en las escuelas primarias como en las secundarias, se introdujese la lectura de los cánones clásicos que, según los legisladores, tendrían que elevar el nivel de la enseñanza en estas instituciones educativas. Se obligaba a los maestros de estas escuelas “apoyándose en la verdad, guiar a los alumnos al camino verdadero” (Lénintseva & Burukina, 2013, p. 187).

La misma idea del regreso al modelo confuciano se anunció en el documento *Objetivos principales de la educación*, firmado, supuestamente, por el propio Yuan Shikai. En este decreto se afirmaban los postulados básicos de la enseñanza: el patriotismo, el aprendizaje de las artes marciales, el respeto a las verdades confucianas, el regreso a las enseñanzas de Confucio y Mencio y, curiosamente, el rechazo de los sobornos. De hecho, se repetían los dogmas de la educación tradicional típica de los últimos años de la dinastía Qing, con escasos añadidos, como por ejemplo este último punto contra los sobornos. En general se proclamaba que la educación nacional era la base mientras que la occidental era más bien prescindible.

Sin embargo, a pesar del espíritu, por lo general retrógrado, de las reformas de Yuan Shikai, se realizaron ciertos pasos de modernización y democratización de la enseñanza en China. Fueron clausurados algunos centros educativos para los hijos de familias nobles, fue abolido el derecho de clase que daba acceso solo a unos pocos, se separaron las escuelas populares de las preparatorias y se anunció el derecho democrático a recibir educación. Las escuelas se dividían en aquellas que daban posibilidad de seguir la formación en las instituciones de nivel superior y en las que cerraban este ciclo una vez terminado el aprendizaje. Este tipo de separaciones de escuelas se realizaban a partir del nivel inicial de la etapa superior. Se modificaron asimismo los periodos de enseñanza y la lista de asignaturas a cursar.

En el debate constante sobre el lugar de la educación femenina y sobre la posibilidad de acceder a la enseñanza superior, fue ganando terreno la corriente conservadora que consideraba que el papel de la mujer era ser una esposa fiel y una madre virtuosa que debe de mantener el hogar. Recordaremos que en 1911 el Departamento de Educación del Gobierno Qing publicó las directrices *Sobre la educación primaria femenina* y *Sobre la educación femenina pedagógica*, que prácticamente cerraban a las mujeres chinas el acceso a la educación. Se permitía estudiar solamente en escuelas primarias o en los centros educativos pedagógicos, donde estudiaban por separado chicos y chicas. Aunque después de la Revolución de 1911 las mujeres obtuvieron el derecho a la educación igual que los hombres, en 1914 el Ministerio de Educación preparó el *Proyecto de ordenación del sistema de enseñanza*, donde la enseñanza femenina se consideraba un grave pecado y se afirmaban los clásicos postulados del lugar de la mujer en la sociedad.

En 1915, Yuan Shikai publicó el *Decreto sobre la educación nacional*. Según este documento, los chicos y las chicas podían estudiar juntos solamente durante el primer y segundo año de su enseñanza primaria. A partir del tercer curso y siguientes, los jóvenes podían estudiar en el mismo centro educativo, pero en distintos grupos separados por sexo.

No obstante, las reclamaciones de modernización sonaban cada vez con más fuerza en la China postrevolucionaria. Los intelectuales regresados de Occidente, junto con los reformistas y políticos chinos de corte progresista fueron el núcleo del así llamado Movimiento de la Nueva Cultura, que se centró en numerosos aspectos políticos,

ideológicos, literarios, éticos, etc. Fueron criticados los conceptos fundamentales confucianos y la propia doctrina fue rechazada como conservadora, atrasada y perjudicial para el Estado.

El Movimiento de la Nueva Cultura, nacido de la mano de Chen Duxiu (陈独秀, 1879-1942), tuvo sus orígenes en el momento en el que el citado intelectual chino fundó su revista *Nueva Juventud* (新青年 Xīn Qīnnián), publicación de corte revolucionario y progresista que animaba a sus lectores, en especial los jóvenes, que vivían de primera mano todos los nuevos cambios de China, a rebelarse contra la tradición para, en palabras de Immanuel C.S Hsü, “formar una nueva cultura” (2000, p. 497). Chen Duxiu consideraba a los jóvenes como una pieza de vital importancia para la supervivencia, dado que ellos heredarían el legado y la misión de modernizar al país y, para ello, el intelectual animaba a seguir una serie de principios:

- (1) Ser capaces de decidir el destino por sí mismos; (2) Ser progresivo y no conservador;
- (3) Ser emprendedor y no retirarse; (4) Ser mundial y no aislado; (5) Ser práctico y no decir palabras huecas; (6) Tener actitud científica y no imaginaria (Chen, 2015, pp. 45-53).

Una de las grandes preocupaciones de Chen, de hecho, era el pensamiento de los jóvenes. Desde su percepción, había un grave problema en el cual los jóvenes mantenían en sí valores anticuados que perpetuarían un pensamiento atrasado en la sociedad china:

¿Nuestra sociedad es próspera o exánime? Las personas de pensamientos caducos y anticuados están destinadas a ser desechadas por la naturaleza. No me gustaría malgastar más del preciado tiempo en debatir con ellos. Albergó la esperanza de que ellos cambien de parecer completamente. Sinceramente espero que nuestros enérgicos jóvenes luchen siendo plenamente conscientes. (...) ¿Pueden nuestros jóvenes comportarse realmente como he mencionado antes? Me doy cuenta de que cinco de cada diez jóvenes tienen el cuerpo anciano y que nueve de cada diez tienen anticuado el pensamiento. Solo piensan en acicalar su cabello, embellecer su rostro y adornar su apariencia. Todo esto es típico de un joven de verdad, pero cuando se observa lo que piensa y concibe, su interior no se diferencia en ningún sentido de las personas que tienen el pensamiento anticuado. Al principio, estos jóvenes sí eran vivos y rebosaban vitalidad, sin embargo, tras contaminarse por aquellas personas de mentalidad anticuada y caduca, se unieron a estos en sus fechorías (...) (Chen, 2015, pp.41-44).

Las fuertes críticas de Chen al modelo tradicional y sus valores también fueron fuente de conflicto y de debate. Consideraba que mantener el sistema tradicional con sus costumbres resultaría a la larga el final de China, y en sus propias palabras:

We indeed do not know which of our traditional institutions may be fit for the survival in the modern world. I would rather see the ruin of our traditional “national quintessence” than have our race of the present and future extinguished because of its unfitness for survival... The world continually progresses and will not stop. All whose cannot change themselves and keep pace with it are unfit for survival and will be eliminated by the processes of natural selection. Therefore, what is the good of conservatism? (Hsü, 2000, p. 498).

A pesar de sus duras palabras, el mensaje Chen no tardó en llegar a la gente, en especial a los estudiantes e intelectuales. La idea de copiar e imitar el modelo occidental no era nueva, pero la acción de Duxiu ayudó a que se arraigase con más fuerza, principalmente en los más jóvenes. Estos siguieron pronto su petición, activando así el movimiento de reforma y de rechazo a lo clásico a favor de una China moderna. Esta ola de modernización incluía no solo el repudio de las tradiciones, sino que llegó a expandirse en otros ámbitos: desde el desarrollo de la ciencia, la negación del confucianismo y de los dogmas clásicos, la modernización de la lengua, del arte, de la política, etc., de manera que era un fructífero caldo de cultivo para un nuevo orden republicano y democrático a la par con las otras naciones. El Movimiento de la Nueva Cultura llegaría a ganar tanta fuerza entre los grupos intelectuales que en 1919, ante el Tratado de Versalles impuesto a China tras la Primera Guerra Mundial, estallaría el descontento ante Occidente y daría lugar al 4 de Mayo, como se verá más adelante.⁴⁸

Los partidarios del movimiento criticaron el modelo tradicional de la enseñanza, considerando que este tipo de instrucción perjudicaba a la persona, convirtiéndola espiritualmente en un esclavo. Gracias a su afán de modernización, se introdujeron algunos cambios en el sistema educativo postrevolucionario. Así, en septiembre de 1916,

⁴⁸ Sobre el Movimiento de la Nueva Cultura, véase con más detalle: Boorman & Howard (1970); Busquets, Gavín, Cantón & Ortega (2013); Chang (2008, pp. 274-338); Gasster (2008, pp. 463-534); Gu (2001); Hsü, (2000); Ichuko (2008, pp. 375-415); Martín (2003); Schirokauer & Brown (2006) y otros.

el Ministerio de Educación informó sobre los cambios realizados en los *Resúmenes especiales educativos* (1915) y en el documento denominado *Instrucciones detalladas de la organización del proceso educativo en la escuela superior y secundaria*, de los cuales fueron eliminados los contenidos relacionados con los cánones confucianos. Más aún, en 1917 se rechazó la propuesta sobre la introducción en la Constitución de una ley que anunciaba el confucianismo como la religión del Estado. Tampoco fue aceptada otra propuesta que proclamaba que la educación republicana se perfeccionaba a través de las enseñanzas de Confucio y Mencio.

En 1918 el Ministerio de Educación organizó un Consejo Educativo en el que participaron reformistas tan ilustres como Cai Yuanpei. En 1919, los miembros del Consejo declararon que el objetivo principal era la formación de una persona sana y de espíritu republicano. El concepto de persona sana incluía los siguientes elementos: el apoyo de la persona en sus propias cualidades éticas y de la sociedad en la moral colectiva, los conocimientos y las habilidades necesarios en la vida, la salud física; el estado emocional sano, bajo el término del espíritu republicano, se comprendía el reconocimiento del mandato del pueblo como la base del estado así como el sentido cívico y la formación de la tradición de autogobierno y la responsabilidad de cada uno ante el estado (Lénintseva & Burukina, 2013, p. 190).

Fueron introducidos significativos cambios en la educación femenina: en 1912 fue definido el sistema de enseñanza y permitida la formación primaria mixta, aunque se separaba al alumnado por sexo en el nivel superior de esta etapa de aprendizaje.

La educación secundaria se hizo accesible tanto para chicas como para chicos. Sin embargo, la educación superior seguía destinada solamente a los varones, mientras que las mujeres únicamente podían matricularse en los centros pedagógicos superiores.

En octubre de 1917, la Unión China por la Educación (全国教育会 Quánguó Jiàoyù Huì) se dirigió al Ministerio con un proyecto de introducción de la educación femenina. En esta propuesta se ponían las bases legales del acceso a la educación de las mujeres chinas. En junio de 1918, el Ministerio ya obligó a cada provincia a organizar el proceso educativo según estas normas. En 1917, la Escuela Femenina Pedagógica de Pekín organizó cursos especiales de lengua literaria nacional, y en 1920 fue fundado el Colegio Pedagógico Superior.

Desde 1919, los jóvenes de ambos sexos podían estudiar juntos tanto en las instituciones educativas primarias como en las superiores, proceso que analizaremos con más profundidad más adelante. No obstante, los centros educativos de nivel secundario seguían organizados por separado para mujeres y hombres, existiendo pocas escuelas mixtas. En general, podemos concluir que durante la República de China se consiguieron significativos avances para el progreso de la educación femenina, aunque el número de alumnas seguía siendo minoritario en comparación con los estudiantes masculinos, y quedaban todavía muchos obstáculos que sortear.

El período postrevolucionario está marcado por la creación de numerosas asociaciones, sociedades y agrupaciones de distinta índole, entre las cuales destacaban la Unión China por la Educación (Chinese Education Society 全国教育会 Quánguó jiàoyù huì), la Sociedad China de Educación Profesional, la Agencia China de Perfeccionamiento de la Enseñanza (Chinese Agency for the Improvement of Education), y la Sociedad China Científica (中国科学社 Zhōngguó kēxuéshè).

La Unión China por la Educación, organizada en mayo de 1915, tenía por finalidad la estrecha colaboración con las instituciones europeas y norteamericanas en las cuestiones educativas, la organización conjunta de congresos y simposios, donde se debatiera la problemática relacionada con la enseñanza; además, se intercambiarían opiniones sobre la actividad de los órganos estatales educativos de Europa y los Estados Unidos de Norteamérica, que podrían servir de modelo para el desarrollo del sistema educativo chino. Los objetivos principales fueron “estudiar cuidadosamente la situación en el campo de la educación en China y, además, las tendencias globales en esta área; considerar la situación de la educación en todo el estado y trabajar juntos para abordar las tareas principales” (Lénintseva & Burukina, 2013, p. 191).⁴⁹

Estaba previsto que todas las provincias organizaran por turnos los correspondientes seminarios y simposios, empezando con el primer congreso en Tianjin

⁴⁹Тщательно изучить ситуацию в сфере образования Китая, и кроме того мировые тенденции в этой области; рассмотреть положение образования в масштабах всего государства и совместными усилиями приступить к решению основных задач (Lénintseva & Burukina, 2013, p. 191).

en mayo de 1915. Como resultado de esta fructífera reunión salieron las propuestas *Acerca de la introducción de la ley sobre la enseñanza obligatoria en la Constitución y Sobre la organización de centros educativos estatales en cada provincia*, dirigidas al Ministerio de Educación. La tradición de organizar estos encuentros se mantuvo hasta 1922.

De especial interés fue el VII Congreso en Cantón, donde se debatió y fue aprobado el *Proyecto del nuevo sistema de enseñanza* (Draft of the New Schooling System), que fue la base de las reformas de 1922.

La otra asociación que dejó su huella en el proceso reformista fue la Sociedad China de Educación Profesional, organizada el 6 de mayo de 1917. Desempeñaban un papel importante en esta asociación intelectuales tales como Cai Yuanpei o Liang Qichao; asimismo participaban en las actividades de esta agrupación empresarios, comerciantes, etc. El reglamento de la Sociedad definía como el mayor problema del estado la falta de recursos económicos y consideraba que la única solución para el estado de la sociedad es la unión entre la educación y la adquisición de una profesión. Los principales objetivos eran “lo primero, la introducción de la educación profesional; lo segundo, el perfeccionamiento de la educación profesional; y lo tercero, el perfeccionamiento de la educación general hasta conseguir su correlación con los criterios reales” (Lénintseva & Burukina, 2013, p. 191). La finalidad de la formación profesional se definía como “la preparación de cada uno para obtener sus ganancias autónomas, para el servicio a la sociedad, así como para la actividad por el bien del desarrollo de las fuerzas productivas estatales e internacionales” (Lénintseva & Burukina, 2013, p. 191), de modo que cada individuo pudiera optar a su independencia económica y fomentar también el crecimiento del país.

La actividad de la Sociedad incluía la propaganda de la educación profesional y para ello se editaban revistas especializadas, se llevaban a cabo investigaciones en el ámbito educativo y se organizaban conferencias y encuentros. Además, la Sociedad realizaba experimentos educativos en el campo de la enseñanza profesional, introducía nuevos modelos y metodologías novedosas, etc. Dentro de sus posibilidades, los miembros de la agrupación ayudaron a las reformas educativas, aunque en términos

generales sus propuestas no pudieron ser realizadas completamente debido las circunstancias y coyunturas económicas e históricas.

En 1921 se fundó en Pekín la Agencia China de Perfeccionamiento de la Enseñanza, cuya finalidad fue estudiar el estado actual de la educación china y proponer estrategias para su mejora. De esta asociación dependían numerosos comités especiales de las instituciones educativas primarias, secundarias, superiores, del ámbito rural, del profesional, etc. La sociedad dirigía los comités científicos de física, matemáticas, biología, lengua china, geografía, etc. Los integrantes de esta organización se dividían en dos grupos: del primero eran los miembros de diversas agrupaciones científicas y órganos administrativos, funcionarios del campo de la enseñanza, mientras que el otro grupo estaba formado por investigadores independientes, maestros, pedagogos, etc. En las reuniones anuales de la Agencia China de Perfeccionamiento de la Enseñanza se preparaban diversos proyectos y se leía un discurso, que posteriormente se remitían al Ministerio de Educación, para tenerlos en cuenta.

Un punto importante en la actividad de la Agencia fue el estudio y el análisis de la enseñanza europea y norteamericana, para lo cual se invitaba a destacados educadores de nivel internacional. Se enviaban, asimismo, a Occidente a los pedagogos chinos para observar y aprender de sus colegas extranjeros. En general, la Agencia influía en gran medida en el desarrollo del modelo educativo chino, lo que se reflejó en las reformas de 1922. En esta etapa, la asociación incluía más de ciento cincuenta líderes, altos funcionarios de distintos órganos educativos de todo el país, más de dos mil trescientos miembros independientes, incluso desde Mongolia y Tíbet (Lénintseva & Burukina, 2013, p. 192). Finalmente, cesó su actividad en 1926.

Otra agrupación de gran importancia fue la Sociedad China Científica, organizada el 25 de octubre de 1915 por los jóvenes chinos que estudiaban en los Estados Unidos de Norteamérica. En 1918, la Sociedad abrió una delegación en China, y a partir de 1919 su base de operaciones se trasladó a la ciudad de Nankín. Los miembros de la Sociedad consideraban que para el desarrollo de la ciencia china era necesario ante todo conseguir que los estudiantes tuvieran una formación científica sólida, y por lo tanto el propósito de la enseñanza tendría que ser la adquisición de una buena base teórica.

La asociación se dedicaba a los estudios de las más variadas disciplinas teóricas y prácticas, como economía, literatura, historia, psicología y consideraba de mayor relevancia la difusión de los conocimientos. Para ello se publicaban numerosas revistas científicas y divulgativas y se organizaban reuniones y congresos científicos.

En general, las asociaciones, sociedades y agencias de espíritu progresista desempeñaron un papel trascendental en el desarrollo del sistema educativo chino de la etapa postrevolucionaria, introduciendo propuestas y modificaciones, muchas veces influenciadas por la experiencia pedagógica occidental.

En 1922, en el Congreso, promovido por el Ministerio de Educación en Jinan (济南), el *Proyecto del Nuevo Sistema de Enseñanza* diseñado por la Unión China por la Educación encontró el apoyo de los señores de la guerra y después de discusiones y correcciones fue publicado como un decreto del Presidente de los Caudillos del Norte.

El proyecto de esta reforma empezó a tomar forma ya en 1921, y en su elaboración participaron representantes de muchas provincias. Según esta propuesta se establecía la instrucción de seis años en la escuela primaria, los estudios de tres años en cada una de las etapas de las escuelas de enseñanza secundaria (inicial y superior) y además se definía el sistema de la enseñanza por asignaturas. El mejor modelo fue el propuesto por la provincia de Cantón y fue conocido posteriormente como el sistema de 6+3+3; de este modo, los alumnos estudiaban durante seis años en la escuela primaria, de los cuales cuatro años estaban en el primer escalón y dos años en el segundo. En la formación secundaria existían dos niveles de tres años cada uno; el inicial y el superior.

Como apuntan Hongyu Zhou & Jingrong Chen:

The Order of Schooling System Reform” issued by the Beijing government on November 1, 1922 was actually based on the Draft of the New Schooling System. Schools were classified into three categories (regular schools, normal schools, and professional schools) and schooling was divided into three stages (primary, secondary, and higher education). Compared with the schooling system of 1912, it had several obvious changes: (1) there were no education aims, but instead, seven criteria, including meeting the need of social evolution, advocating the spirit of democratic education, enhancing individual development, taking the economic capacity of people into account, valuing life education, facilitating the popularization of education, and making education more flexible; (2) by imitating the educational pattern in the U.S., implementing the “6–3–3–4” schooling

system; (3) shortening the schooling in primary schools from 7 years to 6 years and dividing the secondary education into different stages so as to facilitate the popularization of compulsory education and better match students' physiological and psychological characteristics; (4) implementing the system of optional courses in post-secondary schools to ensure that students can make free choices; strengthening the content of vocational and technical education so that the admission and employment of students can be better connected. We can clearly see the influences of American educational ideas, ... (2007, p. 18).

En la enseñanza primaria se establecía el periodo obligatorio de cuatro años, aunque por norma general los alumnos empezaban a los seis años de edad, cada provincia tenía derecho a modificar la edad de admisión según las circunstancias y condiciones locales. Es necesario destacar que las propias escuelas podrían determinar las asignaturas a cursar en la etapa primaria y la concordancia de las disciplinas de las asignaturas con los requisitos de formación profesional. Se establecía una red de centros preescolares y se abrían instituciones educativas para combatir el analfabetismo de la población adulta.

En la enseñanza secundaria, con la correspondiente división en dos etapas (inicial y superior) se permitía la apertura independiente de las escuelas de nivel inicial mientras que las escuelas de etapa superior podrían existir y funcionar solamente junto a las escuelas de la etapa anterior. Sin embargo, excepcionalmente se podría obtener permiso para abrir únicamente escuelas de nivel superior. El aprendizaje de contenidos generales se realizaba en la enseñanza inicial, asimismo las autoridades locales podían introducir en el plan de estudios algunas asignaturas de carácter profesional. Los centros superiores se dividían a su vez en escuelas generales, agrícolas, industriales, comerciales, pedagógicas, etc. Además, se podían fundar las escuelas tanto de un solo perfil como de perfiles mixtos. Las autoridades locales tenían mucha libertad en determinar los periodos de enseñanza, grupos, asignaturas, etc. En las escuelas profesionales se cuidaba que las materias impartidas correspondieran a los objetivos de la formación profesional. En las instituciones pedagógicas se establecía el periodo de formación de seis años; después de tres años de estudio, estos alumnos podían escoger el modelo de seguir sus estudios en grupo u otros sistemas de futura formación.

En el marco de la enseñanza superior se establecían los centros educativos tanto de perfil múltiple como de perfil único. Al principio se abrían solamente las escuelas

superiores especializadas en cuyo nombre constaba explícitamente la disciplina principal. Dependiendo del carácter y dificultad de un ámbito científico determinado, se podía estudiar en los centros de enseñanza superior tanto cuatro como seis años. Así, por ejemplo, en las escuelas superiores médicas y de derecho, el ciclo era de cinco años, mientras que en las pedagógicas solo era de cuatro años. Cada institución podía definir su propio plan de estudios y la elección de asignaturas. Muy importante fue el derecho a abrir nuevos centros dependiendo de las necesidades de cada localidad de contar con especialistas de un determinado perfil profesional y científico. En las instituciones de este tipo podían formarse los graduados de las escuelas medias de nivel superior que después de los estudios de tres años obtenían el mismo estatus que cualquier titulado según los estándares estatales de enseñanza superior. En los centros educativos se podían organizar cursos de distinta duración donde todos los estudiantes podían matricularse para obtener conocimientos adicionales de alguna materia o conseguir habilidades profesionales. Después de estos estudios también obtenían el correspondiente certificado. Asimismo, se determinaban las distintas normativas y directrices para la enseñanza en los centros pedagógicos y algunos aspectos formales para los alumnos de doctorado, como por ejemplo la ausencia de un plazo fijo para la obtención del título.

Uno de los objetivos del proyecto para la futura transformación de la educación china sería cumplir lo que el educador norteamericano Paul Monroe denominaba “the doctrines of equality” (Zhou & Chen, 2007, p. 10).

Paul Monroe (1869 -1947) es, junto a John Dewey, una de las personalidades extranjeras más importantes e influyentes para el desarrollo y la reforma de la educación china. Titulado en Ciencias y doctorado en Ciencias Políticas, no se inició en el campo de la educación hasta 1897, estudiando en la Universidad de Columbia. A partir de ahí, Monroe se dedicaría inicialmente al análisis de la educación, así como a la educación comparativa. Viajó a China en numerosas ocasiones para participar en simposios y congresos dedicados a la reforma y mejora de la educación de la nación, donde fue un miembro muy activo, cuyas propuestas ayudaron en gran medida a los significativos cambios del sistema de enseñanza del país asiático, en especial en lo que niveles secundarios se refiere. Era, además, un gran defensor de la educación democrática siguiendo el modelo de John Dewey, y consideraba que la educación era responsabilidad

tanto del estado como de los ciudadanos. Además, era muy consciente de que en esos momentos la educación en China no era accesible a todos y que habría siempre diferencias en las capacidades de los alumnos, por lo que abogaba por la necesidad de desarrollar individualmente a cada estudiante para que pudieran aflorar en él sus propios talentos y habilidades.

En la *Adenda al proyecto* se afirmaba que la enseñanza tenía que realizarse teniendo en cuenta las capacidades del alumno, ser coherente con los plazos de formación y los cursos, fomentar el desarrollo de los estudiantes que presentaran capacidades intelectuales destacables, mientras que los alumnos con minusvalías psíquicas y físicas en el desarrollo debían recibir una educación especial.

Estamos de acuerdo con Hongyu Zhou y Jingrong Chen, que afirman que:

The New Schooling System was far from perfect; there were still problems in the implementation of the comprehensive middle school system and the system of optional courses. The status of normal schools was degraded, yet the New Schooling System still gave a great push to the educational development of the Republic of China. It would exert far-reaching influences on the development of education in China (2007, p. 18).

En la elaboración de un proyecto de reforma de tal envergadura participó activamente el pedagogo norteamericano Paul Monroe. En el VII Congreso de la Unión China por la Educación (29 de octubre de 1921) pronunció un discurso a los asistentes donde

first clearly identified that the only big problem in education was how republicanism or democracy should be applied in education since the democratic trend was very popular. “In other words, what educational method should we adopt in order to realize democratic education?” He thought that democracy consisted of two key elements: first, individual personality is highly valued; second, politics endowed some individuals with privileges. To achieve the goal of democracy, we must first cultivate the base of democracy - the spirit of the people (Zhou & Chen, 2007, p. 14-15).

Al igual que Dewey, Monroe era consciente de que era imprescindible la cultivación de ese “espíritu de la gente”, de conseguir la meta de sociedad, de unión entre los individuos a educar y romper así las distintas barreras que impedían esa finalidad de democracia republicana, así como fomentar la cooperación y el trabajo en equipo (tal como Chen Duxiu animaba a la población joven).

Monroe comprendía también la problemática y el papel de la metodología de la enseñanza de las lenguas, afirmando que:

Criteria should be established particularly in terms of language, textbooks, teacher qualifications, and the minimum requirements students should meet. So he suggested that all the public or private schools in the country should adopt the following: (1) teaching should be conducted in students' mother tongue; (2) national history, geography, literature and so on should be stipulated in the curriculum; (3) teachers should be trained by normal schools (i.e., teacher training institutions); (4) all the school staff members should be native speakers. According to his opinions, education should not only attain present achievements but also prepare for future progress. Therefore, the schooling system should not be too uniform, and the local private schools should "have enough opportunities to carry out experiments freely" while the government should just "stipulate the minimum requirements" Only freedom to experiment and free choices can lead to the spirit of democracy and republicanism without leading to conflict (Zhou & Chen, 2007, p. 15-16).

A pesar de todo, Monroe se daba cuenta de los defectos y las carencias que presentaba el nuevo proyecto educativo:

Notwithstanding all the above-mentioned advantages, Monroe emphasized that the new schooling system also had its disadvantages. First, it may deprive people of the existing education benefits. For instance, many places could not even afford the 4-year schooling; if all primary schools were forced to change the "4-3 system" to a 6-year system, some schools would surely close down. For this reason, it was still necessary to keep the 4-year (first-stage) primary education in some places. Second, in the process of implementing the new system, we should try to "avoid too many activities so as to avoid misunderstanding." Monroe stressed that it was not necessary to establish all kinds of schools for every place. Every place can make good use of its own advantages to meet the practical needs within the new schooling system. Third, we should not count too much on the institutions. Monroe warned that, like the existing old schooling system, the new system could not work automatically. It could only make some purposes of education in China easier to be achieved. It was impossible to solve all the profound problems in Chinese education as "the teacher's teaching methods are not so good, the students are not motivated enough, the teaching material is not sufficient, the administrative efficiency is low and the Chinese language is too difficult for the students, and so on" (Zhou & Chen, 2007, p. 19).

Simultáneamente, con la reforma del sistema educativo se creó y organizó un comité dedicado a la elaboración de los estándares de los diferentes cursos. En junio de 1923 la Unión China por la Educación publicó las *Normativas principales de las disciplinas en la escuela secundaria y primaria*. Las investigadoras Lénintsova y Burukina (2013) describen detalladamente el contenido de este documento. Ante todo, se establecían los *Estándares del curso de disciplinas en la escuela primaria*. Estudiaban doce disciplinas: la lengua materna, la aritmética, las ciencias sociales, la higiene, la historia, la geografía, las ciencias naturales, la jardinería, un curso general de arte y también otro de decoración, la música y la educación física. Se tasaba la duración de cada clase, vigilando cada minuto; así, en el primer y segundo año, eran de dieciocho horas semanalmente. Los alumnos del tercer y cuarto año recibían veinte horas. A su vez, los estudiantes del nivel superior tenían cada semana un total de veinticuatro horas.

El documento *Estándares del curso de disciplinas en la escuela secundaria* determinaba los ámbitos de estudio. Se establecieron seis campos de estudio: las ciencias sociales, las materias lingüísticas, la aritmética, las ciencias naturales, el arte y la educación física. En este marco se encajaban todas las asignaturas a cursar: la historia, la geografía, la lengua materna y la extranjera, el dibujo, la música, la higiene, etc. Se ofrecían también diferentes disciplinas optativas. Era necesario cursar ciento sesenta y cuatro horas académicas y para terminar los estudios, ciento ochenta.

En los *Estándares del curso de disciplinas del nivel superior de la escuela secundaria* se dividían las asignaturas en generales y especializadas. Las primeras, a su vez, estaban formadas por dos ciclos: en el primero, la atención se prestaba más a la literatura y a las ciencias sociales y en el segundo, a la aritmética y a las ciencias naturales. El curso especializado se dividía en tres partes: las disciplinas sociales, alrededor del 34% de todas las asignaturas; las disciplinas de especialización, que incluían las materias obligatorias y optativas, y finalmente las disciplinas optativas, que resultaban en un 20% de todo el plan de estudios. Las asignaturas de enseñanza profesional comprendían cuatro módulos: la formación para la agricultura, la industrial, la comercial y la navegación comercial. El curso especializado también se dividía en tres secciones: ciencias sociales, que eran de carácter obligatorio; disciplinas correspondientes al perfil elegido y las asignaturas optativas. Cada facción incluía varias asignaturas. Para el cálculo de horas, se

consideraba que tres clases equivalían a una hora académica. También fueron elaboradas diferentes directrices y normativas para centros de educación pedagógica.

Como observan Lénintsova y Burukina, los documentos que contenían estos estándares no fueron publicados oficialmente, sino editados por la Unión China por la Educación. Sin embargo, gracias a la influencia y el prestigio de esta organización, así como al hecho de que estos textos resultaban ser una realización de las propuestas de la reforma de 1922 y reflejaron las ideas de los partidarios del movimiento de la Nueva Cultura, fueron aceptados y llevados a cabo por muchas instituciones educativas (2013, p. 196).

También se aplicaron grandes cambios al sistema de la enseñanza superior. En particular, desde 1917 hasta 1932, fueron realizadas las siguientes reformas:

Introducción de las especialidades universitarias en coordinación con las necesidades del estado y la sociedad, siguiendo el modelo de las universidades clásicas.

La más estrecha integración de la enseñanza preparatoria con el estudio universitario.

Reorganización de los estudios de las ciencias naturales, su separación del perfil de las humanidades y como consecuencia, mayor especialización de la enseñanza superior.

El paulatino traspaso del sistema de especialidades hacia el modelo de facultades, siguiendo el paradigma de los colleges norteamericanos e institutos dentro de la universidad (Hu, 2011, p. 159).

4. 4 Cai Yuanpei: los inicios del gran educador

Sin lugar a dudas, uno de los intelectuales más importantes y significativos para el desarrollo de la educación china de la primera mitad del siglo XX y la Universidad de Pekín es Cai Yuanpei (1868-1940). A pesar de ser prácticamente desconocido en Occidente, dentro de China su relevancia sería equivalente a la de los grandes instructores y pedagogos occidentales, tales como John H. Newman o el mismo John Dewey. En su país, no solo fue una eminencia de enorme influencia en el campo de la educación; entre su larga lista de méritos figuran su papel como fundador de la Academia Sínica (actual

Academia Nacional de la República de China en Taiwán (中央研究院 Zhōngyāng Yánjiūyuàn), rector de la Universidad de Pekín, fundador de diversos institutos de música y de lengua francesa e incluso ostentar el cargo y función de primer ministro –electo– de educación de la República de China de 1912.

La importancia de Cai Yuanpei en el ámbito de la educación reside, principalmente, en sus ideas como impulsor y reformador de los sistemas educativos, bien mediante nuevos planes y proyectos, bien llevando a cabo aquellas propuestas que no pudieron realizarse anteriormente. Asimismo, fue crucial su papel en el desarrollo de los diversos departamentos en la Universidad de Pekín y, especialmente, en su trabajo en esta institución, convirtiéndola en la primera de educación superior en la nueva China. Esto lo llevaría a fomentar el movimiento de la Nueva Cultura y a animar a los alumnos a las protestas del 4 de Mayo de 1919. De modo que su tolerante y liberal postura acerca de la necesidad de contar con diversas opiniones y puntos de vista en el seno de la Universidad terminarían por engendrar y desarrollar –muy a su pesar– la primera célula comunista china, encabezada por Li Dazhao (李大钊, 1889-1927), Chen Duxiu (陈独秀, 1879-1942) y Mao Zedong (毛泽东, 1893-1976), de forma que, de manera inconsciente, permitió que se plantase la semilla que, más tarde, cambiaría el destino de China.

4. 4. 1 Discípulo de la tradición clásica

Cai Yuanpei nació el 12 de enero de 1868 en la ciudad de Shaoxing (绍兴市) en Zhejiang (浙江), provincia de la costa del levante de China. A pesar de no proceder de una familia especialmente acomodada, Cai Yuanpei pudo ser educado con un tutor local, demostrando ya en su tierna infancia ser un niño enormemente despierto y brillante. El padre de Cai Yuanpei era gerente de un banco y solía prestar generosamente a sus amigos importantes sumas de dinero a crédito, por lo que a su muerte en 1877 dejó a su familia con menos ingresos y escasa de recursos; y como consecuencia de esta estrechez económica el joven Cai se vio obligado a abandonar temporalmente sus estudios. La madre de Cai tuvo que hacerse cargo de la familia, incluyendo la educación de sus hijos, criándolos con “diligencia y frugalidad” (Boorman & Howard, 1970, p. 295). Los amigos

del padre de Cai Yuanpei ofrecieron a la viuda ayudas económicas, pero ella se negó constantemente, como él mismo escribió en sus memorias (Cai, 2012). Aunque el padre del futuro reformista muriera siendo su hijo muy joven, éste heredaría lo mejor de ambos progenitores, como escriben Boorman y Howard: “T’sai Yuan-p’ei inherited both of the instinctive generosity of his father and the independence of his mother” (1970, p. 295).

Por suerte, Cai Yuanpei pudo continuar su formación bajo la tutela de un tío suyo, Cai Mingshan, con el que estudió dos años. Después, siguió estudiando bajo la dirección de Wang Zhuchuang, del que aprendió la correcta redacción de los ensayos de ocho partes de los exámenes civiles. Este mismo profesor le instruyó sobre el neoconfucianismo.⁵⁰ Educado bajo los preceptos de la tradición confuciana y el estudio de los clásicos, Cai Yuanpei demostró ser muy talentoso para el aprendizaje, y aprobó los exámenes de acceso a los 22 años de edad siendo así nombrado “Jinshi”.

Un año antes, en 1889, logró incluso obtener un título de máster en un grado de arte. En 1892, a los dos años de superar sus exámenes, fue nombrado miembro de la Academia de Hanlin, ascendiendo más tarde, en 1894, a compilador de la misma institución. No cabía duda alguna de que las capacidades intelectuales que Cai Yuanpei eran extraordinarias y sobresalientes. Y como apunta Willian J. Duiker: “T’sai had attained the highest honor accorded to the scholar in traditional China” (1977, p. 5).

Tal como podemos deducir a través de las fuentes bibliográficas disponibles, la vida del propio Cai Yuanpei, de su familia y del crecimiento de su personalidad, en lo que a sus años jóvenes se refiere, se enmarca en el ámbito tradicional. Asumiendo que provenía de la tradición confuciana, más interesante resulta indagar en la evolución de una mentalidad clásica hacia una nueva visión reformista.

Su avidez por el conocimiento y el aprendizaje le llevó a cuestionarse el significado de la literatura clásica china y a acercarse más a la filosofía confuciana (Duiker, 1977, p. 5). Estos fueron quizá los primeros puntos de partida para transformar el enfoque de Cai respecto al mundo y a Occidente, de donde llegaban todos aquellos extranjeros.

⁵⁰ Doctrina confuciana originada en la dinastía Tang que incluía elementos del budismo, ofreciendo nuevas perspectivas sobre el ser humano y su relación con el universo.

Cai Yuanpei tenía en mente las ideas fundamentales del confucianismo; ante todo, la creencia en la existencia de una esencia de moral para con el universo. Para lograr la armonía con el cosmos, se recurría al estudio, y mediante el conocimiento de sí mismo y de los deseos del Cielo, se logra fortalecer el *Li* (la rectitud, las ceremonias, ritos...), el cual a su vez desarrolla el *ren* (los buenos sentimientos hacia los demás). Incluía también una preocupación sobre el lugar del hombre en la sociedad, las éticas, y la creencia positivista en la eficacia de la acción social. La filosofía confuciana contemplaba el problema de la ética en dos niveles; la ética personal y la ética social. La idea de que el correcto funcionamiento de la sociedad venía de un correcto funcionamiento personal (del individuo a la familia, de la familia al resto de la sociedad, de la sociedad al mundo) era una cuestión de vital importancia en lo que la ética se refería. Asimismo, estaba presente la idea de la bondad inherente del ser humano y la creencia en la importancia individual de la persona en sociedad; lo cual era una afirmación algo compleja de sostener dado el autoritarismo que en realidad ejercía el confucianismo (Duiker, 1977, pp. 5-7).

Conociendo y respetando todos estos postulados, Cai, sin embargo, tenía espacio para estar en desacuerdo con ciertos puntos del confucianismo. Aunque el acercamiento que poseemos al confucianismo es más bien limitado y nos impide ofrecer un juicio más preciso sobre las opiniones y desacuerdos de Cai sobre estas doctrinas, sí es posible formular algunas hipótesis y visiones generales de sus puntos de vista.

Para empezar, Cai se oponía a participar en las discusiones inútiles sobre las distintas interpretaciones del confucianismo que proponían las escuelas del periodo tardío de la dinastía Qing. Tampoco era un ferviente seguidor de las teorías tan rígidas de la Escuela de Investigación Textual (School of Textual Research) de enseñanza Han, que no daban espacio a crítica o réplica alguna a sus teorías. Estaba más preocupado en encontrar alguna respuesta a los problemas morales y a poder dar uso a los elementos confucianos que a discutir sobre ellos. Para él, era mejor realizar dichas acciones que teorizar sobre ellas e interpretarlas.

Movido por su curiosidad por el confucianismo, Cai llegó a prestar especial atención a un grupo de su propio distrito; la Sociedad de Estudio de Shaoxing (Shaoxing Study Society) (Duiker, 1977, p.7). Los intelectuales de este grupo luchaban con fervor para alcanzar tres grandes metas éticas, que eran erradicar la pobreza, acabar con la

enfermedad y terminar con el mal del mundo (estos objetivos eran los considerados “los tres grandes deseos”, Da San Yuan (大三愿). Aunque no pocos conocidos intelectuales de Cai veían la lucha de ese grupo como un intento inútil y utópico, Cai se sintió fuertemente impresionado por las ambiciones de la Sociedad de Estudio. La lectura del *Comentario de Gongyang* («公羊传» Gōng Yáng Chuán), obra que conectaba a Confucio como un profeta anunciador de una larga época de democracia y paz, en la que se describían las tres fases por las cuales la humanidad llegaría finalmente a un estado ideal—el Datong (大同 Dàtóng), o Gran Unidad) influyó también muchísimo en Cai.

La Sociedad de Estudio y sus metas y la lectura del *Comentario* fueron algunas de las tempranas influencias que atrajeron a Cai y echarían raíces en su mente para el futuro. Cai se convirtió así en un adulto enormemente interesado por las éticas dentro del mundo de las tradiciones confucianas en el que vivía. Conceptos como el orden, la armonía, la bondad absoluta del hombre arraigaron profundamente en su pensamiento (Duiker, 1977, p. 7). A pesar de ser, prácticamente, un fruto de la tradición confuciana, de su educación y modo de vida, no podía evitar creer en que el verdadero propósito del confucianismo estaba encaminado hacia la reforma social y a la realización del Datong. Estas primeras dudas, cuestiones y críticas sobre el confucianismo acabarían ganando fuerza con los años hasta formar parte de su posterior pensamiento y fomentaría su espíritu reformista.

4. 4. 2 De la tradición al cambio: los primeros pasos

La Primera guerra sino-japonesa (1894-1895), sería uno de los sucesos más importantes que daría un duro revés al Imperio Chino y a la Dinastía Qing. La guerra por el dominio de Corea acabó en la vergonzosa solicitud de paz a Japón por parte de China. Mientras que después de la Restauración Meiji Japón había logrado fortalecerse imitando a los occidentales en sus estrategias, tácticas y enseñanzas marciales, China continuaba anclada y ensimismada en la tradición clásica, idealizando y magnificando su poder y fuerza militar, por lo que esta guerra fue tan sencilla para los nipones como enfrentarse a un gigante de pies de barro al que solo había que empujar para derribar. La pérdida de Corea como estado vasallo del imperio chino provocó un malestar general en la

población, siendo de hecho esta humillación histórica uno de los futuros motores de las revoluciones y protestas lideradas por Sun Yat-Sen.

Este suceso marcó profundamente a Cai Yuanpei. Cuanto más tiempo pasaba, más se hacía fuerte en Cai un profundo sentimiento patriótico y su arraigo a la idea de que la dinastía tenía que ser derrocada, viendo a esta como algo anticuado e insalvable, un elemento que obstaculizaba la necesaria modernización del país. Causas nobles que fracasaron, como la Reforma de los Cien Días, no hacían sino acrecentar esa sensación de malestar ante las dificultades que surgían en el camino del progreso de China.

Cai, en su desencanto con la situación, llegó a la conclusión de que el fortalecimiento de China y su modernización no se podían alcanzar con una simple rebelión y cambio de gobierno; se debía crear un partido, apoyado por el pueblo, que apuntara a la destrucción de la dinastía. Cai no creía que la democracia pudiera llegar a China de golpe, sino mediante un proceso gradual, y para ello, lo necesario en esos momentos era el desarrollo de una educación para las masas y la entrada del pensamiento occidental.

De la mano de la postura antidinástica iba su pensamiento anarquista. Sin embargo, la idea del anarquismo, tal como lo entendía Cai, se diferenciaba del contenido de este concepto definido en la filosofía occidental como “doctrina que propugna la supresión del estado y la eliminación de todo poder que constriña la libertad individual”.⁵¹

Para Cai Yuanpei, el anarquismo era ante todo el rechazo a las normas estrictas del confucianismo y la jerarquía que estas establecían, y que derivaban a que el estatus de la persona permaneciera prácticamente inamovible desde su nacimiento a lo largo de toda su vida. Más aún, no se puede olvidar el valor que se daba a la formación clásica. Los conocimientos “apreciados” o de “alta cuna” eran aquellos de la tradición confuciana, de la filosofía y de los clásicos, mientras que las matemáticas y las tecnologías seguían relegadas a segundo plano, a los comerciantes, los trabajadores, a gente de menor clase social, y sufriendo su peculiar ostracismo a pesar de los intentos por otros intelectuales de introducirlos al campo de estudio. De hecho, cuando en 1905 fueron modificados y posteriormente eliminados los exámenes imperiales, surgió un gran problema: el número de candidatos que se habían preparado para los exámenes seguía siendo elevado, y estas

⁵¹ DRAE. <https://dle.rae.es/?id=2WV0XUM>

personas, viendo que sus principales opciones de futuro se habían esfumado, se negaban a trabajar como comerciantes, viéndolo como poco honroso o una gran ofensa a su propio orgullo (Miyazaki, 1976, p. 126). También es cierto que, en muchos casos, simplemente a estos alumnos de la antigua escuela les resultaba muy difícil cambiar su modo de pensar y adaptarse al cambio. Podría decirse que fueron los que no pudieron adaptarse a esta evolución educativa, al producirse este choque entre el mundo práctico de Occidente y el clásico y tradicional que China había ido arrastrando.

Ante esta crisis del anticuado modelo educativo, Cai Yuanpei no ocultaba su creciente rechazo al sistema de exámenes y de escritura de ensayos con el método del Ba GuWen u ocho partes, que conocía de primera mano desde su tierna infancia.

Tras la Primera guerra sino-japonesa, a partir de 1895, Cai Yuanpei dedicaría mucho tiempo enseñando en diversas escuelas privadas, en un afán de expandir las ideas occidentales. Pero también fueron años de profundo aprendizaje. Fue ascendiendo en su carrera, siendo nombrado en 1898 superintendente de la Escuela Chino-Occidental de Shaoxing (Shaoxing Chinese-Western School), director de la Universidad de Shanshan del distrito Sheng (Sheng District Shanshan College) y profesor y director de la Escuela Pública de Nanyang (Nanyang Public School). En 1904, movido por el sentimiento antidinástico contra los Qing, fundó la Sociedad de la Restauración (光复会 Guāngfùhuì), que incluía intelectuales tales como Qiu Jin (秋瑾, 1875-1907), Liu Shiwei (刘师培, 1884-1919) y Xu Xilin (徐锡麟, 1873-1907) entre otros.

Muy activo en la búsqueda de la transformación educativa, Cai logró ascender poco a poco hasta asentarse en Pekín como burócrata. Allí, al terminar la guerra sino-japonesa, se fijaría en el bando vencedor, sintiendo una profunda admiración por la gran evolución de la nación nipona. Sorprendido negativamente por la debilidad de China en los ámbitos tecnológicos y científicos, Yuanpei comenzó a estudiar e investigar la educación occidental para comprender el éxito que había tenido Japón en la guerra, convencido de que la derrota de China fue producto de la retrasada educación del país (Boorman & Howard, 1970, p. 296). Rápidamente se dio cuenta de que los japoneses debían su victoria a lo aprendido de los occidentales, y que estos conocimientos les había dado a los nipones la ventaja necesaria.

Como otros muchos intelectuales, decidió estudiar japonés, y asimismo enseñaría la lengua como estímulo a imitar el modelo moderno. Cabe recordar que Japón era, en Asia, el primer país en aceptar la influencia occidental, y era el ejemplo perfecto de cómo esa transición lo había fortalecido al punto de poder derrotar con una ventaja abismal a China y a otro gigante debilitado que era en este momento la Rusia zarista.

Es en Pekín donde, de hecho, Cai Yuanpei conoce a Kang Youwei, quien apoyaba fervientemente las ideas de reforma constitucionalista. Este contacto no implicó, sin embargo, que Cai fuera a apoyar a Kang incondicionalmente, dado que Cai no terminaba de aceptar todo cuanto Youwei proponía: “The reformers were hot to the touch, and anyone associated with them could easily be burned” (Duiker, 1977, p. 8).

Los reformistas constitucionales vieron sus esperanzas frustradas tras el periodo de las Reformas de los Cien Días (1898) por la intervención de la Emperatriz Viuda Cixi, trágico suceso que impresionó mucho a Cai Yuanpei. Acaso fue otro de los acontecimientos más impactantes que despertarían en él una chispa activista. Llegó a renunciar a su puesto en la Academia de Hanlin, para regresar a su ciudad natal en Shaoxing. Como escribe William J. Duiker: “Prior to the movement he (Cai) apparently had not formulated his ideas beyond the vague hopes for reform within the traditional system” (1977, p. 9)

Fue entonces cuando Cai empezó a concebir sus propias ideas, entre ellas, que un cambio dentro del sistema tradicional y dinástico sería imposible. Tal como veía por las experiencias ocurridas (en especial las derrotas contra los países extranjeros y el evidente atraso de China en diversos ámbitos, así como las fallidas reformas llevadas por el gobierno Qing), Cai concluyó que la gravedad de la situación del momento era culpa del sistema dinástico, que era, en comparación con el resto de las potencias, una organización pobre, débil, anacrónica y poco práctica. Las reformas que Kang Youwei había propuesto habían fallado porque la estructura dinástica estaba demasiado podrida y desfasada como para cambiarla y porque los progresistas que siguieron esta meta pensaron erróneamente que podrían transformar la nación rápidamente tras un golpe de estado.

Cai tenía claro que otros métodos eran necesarios para la metamorfosis de China; era menester la creación de un partido reformista fuerte, basado en el apoyo popular que apuntara a la destrucción de la vetusta dinastía. Siendo también conocedor de lo arraigado

que estaba el viejo sistema, Cai era consciente de que la población china no estaba preparada para una democracia ni para el cambio social a corto plazo; implicaría modificar en muy poco tiempo miles de costumbres y enseñanzas que estaban establecidas durante siglos en la mentalidad de la gente y ya de por sí resultaba una gran empresa para la sociedad china adaptarse y comprender las propuestas y reformas realizadas por otros intelectuales en las últimas décadas. Todas estas reflexiones le llevaron a ver la educación de las masas y la importación del pensamiento occidental como elementos esenciales para la creación de una nueva China (Duiker, 1977, p. 9).

El contacto de Cai Yuanpei con otros reformistas y activistas lo fueron moviendo en distintos círculos, hasta que logró colocarse en el epicentro del movimiento revolucionario, que se encontraba en Shanghái. En esos momentos, Shanghái era la ciudad más moderna de China, ya que gracias a su puerto daba acceso por mar a muchísimos países para comerciar, además de ser un territorio con numerosas concesiones extranjeras. Podríamos decir que desde Shanghái fluía una principal corriente de pensamiento occidental, traída por los comerciantes, viajeros, empresarios, etc. Fue allí, donde Cai fue contratado como profesor de japonés en la Escuela Pública de los Mares del Sur o South Seas Public School (南洋公学 Nányáng gōngxué), y allí fundó, con otros revolucionarios y activistas, la Asociación de Educación de China (中国教育会 Zhōngguó Jiàoyù Huì), cuyo núcleo se basaba en la creencia de la importancia de la educación como instrumento de resurrección para China.

4. 4. 3 Cai Yuanpei antes de la República

Cai Yuanpei, al igual que otros muchos reformistas, fue fuertemente impresionado por las derrotas de China contra Japón. La historia había dejado también las evidencias de los fracasos y humillaciones en los conflictos bélicos contra el Imperio Británico, por lo que Cai podía ver con claridad la tan penosa situación por la que estaba pasando China, incapaz de reaccionar. Igual que les pasó a muchos otros revolucionarios e intelectuales, el Tratado de Shimonoseki despertó en Cai el rechazo contra la dinastía y un profundo sentimiento anti-manchú. La derrota de los reformistas en 1898 también había sido un

golpe muy duro, generando en él una actitud más revolucionaria. No culpaba en absoluto a los reformistas, sino que atacaba duramente a la corrupción del gobierno:

Ts'ai began to feel that change within the dynastic system was a vain hope. K'ang Yu-wei's program failed, he concluded, because the reformers had erroneously believed that a group of progressives could change a corrupt government and modernize a nation through a simple coup d'état (Duiker, 1977, p. 8).

De este modo, fue tanto un reformista como un activista político; era un miembro muy activo de la Alianza Revolucionaria de Sun Yat-Sen, con el que tuvo ciertos nexos, e incluso se tienen algunos testimonios de su actividad contra oficiales manchúes (como ensayos con explosivos o, más adelante, creación de cuerpos de sicarios-asesinos) (Duiker, 1977, p. 49). Eso no significaba que dejara de lado y que no prestara especial atención al ámbito educativo. En 1900, Cai entraría en la Escuela de Aprendizaje de China y Occidente (Shaoxing Chinese-Western School o East-West School (绍兴中西学堂监督 Shàoxīng Zhōngxī Xuétáng Jiāndū), de la que sería uno de los supervisores.

La Escuela de Aprendizaje de China y Occidente fue el comienzo de Cai como educador y reformista moderno (1900). Allí, el ambiente de ideas progresistas propició que él y otros profesores compartiesen sus puntos de vista y opiniones con un alumnado ávido de conocimientos. Era común la discusión de las reformas educativas y la propuesta de ideas contra los elementos más tradicionales y conservadores de la escuela. Por ejemplo, su colega Ma Yung-shi abogaba por la emancipación de la mujer y los derechos humanos; Tu Ye-ch'uan era defensor de las teorías de evolución de Darwin. La actividad de Cai y sus compañeros no pasó desapercibida para el resto del profesorado, que advirtió a las autoridades de esto, pues las acciones de Cai iban en contra de los decretos imperiales educativos sobre la lealtad al emperador, con los que chocaban las opiniones cada vez más antidinásticas de Cai. Esto provocó un gran descontento en Cai Yuanpei, que no quiso seguir esos edictos, y en protesta, acabó por renunciar a su puesto. Después de este corto periodo en Shaoxing, su siguiente parada sería la Escuela Pública de los Mares del Sur de Shanghái (Duiker, 1977, p. 9).

Shanghái era el más desarrollado y dinámico núcleo cultural y económico del país gracias a su condición portuaria, una ciudad llena de movimientos artísticos y vida intelectual, con más apertura a Occidente (tal como se demuestra, por ejemplo, con el

crecimiento de revistas de influencia occidental, que promovía la modernización de la vida diaria, como fueron los ejemplares de *Noticias para las mujeres*). Allí eran comunes las congregaciones y reuniones de entusiastas progresistas. Muy patente estaba el descontento que había con los duros y humillantes acontecimientos recientes y la situación de China en general. En esta atmósfera, Cai encontró a otros activistas radicales, convirtiéndose la ciudad en una fuente de influencias para él.

En 1902, debido a las presiones del Gobierno, se fundó en Shanghái la Asociación de Educación China; entre los fundadores, se encontraba el nombre de Cai Yuanpei, quien en un informe definió los objetivos y describió brevemente la actividad de tal agrupación:

Fue viviendo en Shanghái cuando los educadores Ye Jiehu, Jiang Guangyun y Zhong Chang se reunieron en lo que sería conocido como la Asociación de Educación China, con Jie Ming (alias de Cai Yuanpei) como presidente de la Sociedad. La Asociación de Educación China se estableció en abril de 1902 (...). El principal objetivo de la Asociación de Educación China era promover el desarrollo de la educación interna de China, desarrollar la educación, realizar publicaciones, tres departamentos de industria, pero con la gran actividad política de mucha gente, la Asociación se convirtió en la primera sociedad revolucionaria del país. Las principales actividades de la Asociación de Educación China eran: establecer una Asociación Patriótica para aquellos que se hubiesen ido de la Escuela Pública de los Mares del Sur, la Escuela Patriótica para Chicas, así como tener una biblioteca de instrumental científico, (...), la “revista china del *baihua*”(…) (Cai, 2012a, p. 40 - trad. de la autora).⁵²

Al igual que Cai Yuanpei, quien se refería a sí mismo en este fragmento como Jie Ming (子民) (“Ciudadano solitario”), el resto de los creadores y miembros de la asociación creían firmemente en la importancia que tenía el papel de la educación para la supervivencia de China. Entre las propuestas destacaban aquellas que intentaban mejorar los libros de estudio y los métodos de enseñanza (Duiker, 1977, p. 9), así como las que

⁵² 是时留寓上海之教育家叶洁吾君，蒋观云君，钟鬯君等发起一会，名曰中国教育会，举子民为会长。中国教育会成立于一九〇二年四月（…）。中国教育会成立的本意是推动国内教育事业的发展，下设教育，出版，实业三部，但后来多人事政治活动，成为国内作早的革命团体之一。中国教育会的活动主要有：为收容南洋公学退学青年设立爱国学社，爱国女学，并办有科学仪器馆，（…），《中国白话报》，（…）（Cai, 2012a, p. 40）。

estaban destinadas a la creación de las escuelas que debían mejorar y transformar la sociedad china, haciendo uso de esas instituciones como punto de partida. A veces se producían discusiones y se observaban diferencias de opiniones entre los miembros de la Asociación, apuntando algunos más al cambio mediante la revolución y otros, apostando sobre todo por paulatino desarrollo y modernización de la nación. Como uno de sus destacados fundadores, Cai Yuanpei sería elegido presidente de la misma y la Asociación acabaría atrayendo a un gran número de reformistas radicales.

Esos años previos a la República se caracterizaban por el ambiente siempre tenso y con cierta crispación, lo que, finalmente, llevó a que en 1902, en la Escuela Pública de los Mares del Sur se suscitó una huelga por parte de los estudiantes como modo de protesta contra las autoridades gubernamentales y sus órdenes. Las autoridades pretendían fortalecer las normas de manera inútil e infructífera, intentando mantener los débiles cimientos del sistema; sin embargo, en aquella ocasión rechazaron atender las demandas de los estudiantes de la Escuela Pública de los Mares del Sur. Cai Yuanpei no pasó eso por alto, y al ver la negativa de las autoridades a satisfacer las peticiones de sus alumnos, se puso de parte de los estudiantes y dimitió como forma de protesta. (Duiker, 1977, p.10). Por suerte, no significó el final de Cai como educador ni de sus alumnos.

El año anterior, en 1901, Cai había fundado junto a otro intelectual la Escuela Patriótica para Chicas (Patriotic Girls' School, 爱国女学校 Àiguó Nǚ Xuéxiào); este centro daría techo a Cai y a sus estudiantes, pidiendo algo de ayuda económica a la Asociación con el objeto de poder acomodar a todos los que habían renunciado o sido expulsados de la Escuela Pública de los Mares del Sur.

La Escuela Patriótica para Chicas fue también un gran proyecto, no solo para Cai, sino especialmente para toda la educación femenina. Como se ha visto en capítulos anteriores, se inició el desarrollo de la educación para la mujer, pero con vistas a la meta de ser una esposa y madre virtuosa más que para el propio desarrollo e independencia personal de la misma. Hasta 1919 la situación no permitiría la entrada de la mujer a la educación superior (universitaria); sin embargo, los cambios realizados en las academias y escuelas para chicas demostraron un avance paulatino de su enseñanza.

Este centro no fue para Cai únicamente importante por su labor educativa; aquí él encontraría también un pequeño bastión revolucionario en el que proyectar sus ideas, si bien ningún plan, como se ha visto, se llevaría a cabo.

En el año de 1902, yo estaba de profesor en la Escuela Pública de los Mares del Sur. En ese momento, el señor Jing Liansan todavía estaba en Shanghái, el señor Lin y su esposa, la señora Lin, así como su hermana menor, la señorita Lin Zongsu, que había venido de Fuzhou, apoyando la educación para las mujeres (...) (Cai, 2012a, p. 41 - trad. de la autora).⁵³

Como primer avance para la Escuela Patriótica para Chicas, después de haberse establecido en la Escuela Patriótica, el señor Wu Zhihui propuso trasladar la Escuela cerca de Nicheng, en Fuyuan, al lado del centro deportivo, animando a las hermanas (a las chicas) a estudiar; sirve así también para enseñar a las chicas, y hay una atmósfera revitalizante (Cai, 2012a, p. 42 - trad. de la autora).⁵⁴

El segundo avance para la Escuela Patriótica para Chicas, fue en el periodo en el que el señor Zhong Xianyu estuvo de director. En ese momento, la señorita Zhang Zhu, que vino de Guanzhou, promovía la necesidad de independencia económica de las mujeres (...) (Cai, 2012a, p. 42- trad. de la autora).⁵⁵

El tercer avance fue cuando el señor Jiang Zhu anunció la división del periodo escolar en tres partes, especificó los cursos para los niveles de primaria y secundaria y sus horarios, ordenó construir más edificios para la escuela, equipó las clases y el patio con el material necesario, y el colegio ha empezado a cortar lazos con agrupaciones revolucionarias secretas (Cai, 2012a, p. 42 - trad. de la autora).⁵⁶

⁵³一九〇二年，我在南洋公学任教员。是时，经莲三先生尚寓上海，而林少泉先生偕其妻林夫人，及其妹林宗素女士自福州来，均提倡女学 (Cai, 2012a, p. 41)。

⁵⁴爱国女学第一之发展，在爱国学社成立以后，吴稚晖先生提议，迁校舍于学社左近之泥城桥福源里，并运动学社诸生，劝其姊妹就学；亦兼任女学教课，尔时本校始有振兴之气象 (Cai, 2012a, p. 42)。

⁵⁵爱国女学第二之发展，则在钟宪鬯先生学时期。是时，张竹君女士初自广州来，力倡妇女经济独立之必要，(愿教以手工) (Cai, 2012a, p. 42)。

⁵⁶第三次之发展，则为蒋竹庄宣布三个部分长校时期，厘定课程，适合于中小学教育之程途；订建校舍，使教室与运动场有相当之设备，从此本校始脱尽革命秘密机关之关系——(Cai, 2012a, p. 41)。

(...) las de los cursos superiores también participaban en actividades revolucionarias, por ejemplo, en historia enseñando la Francia Revolucionaria o de la Rusia (...); en física y química, cómo hacer bombas, etc. (Entre las alumnas más enfurecidas de los cursos superiores) había algunas que se unían en secreto a la Alianza Revolucionaria (...) (Cai, 2012a, p. 42 - trad. de la autora).⁵⁷

Respetando el nombre original, pero claramente ante una necesidad de modificarlo, puesto que ya no era escuela exclusivamente femenina, la más arriba mencionada institución pasaría a llamarse la Academia Patriótica (Patriotic Academic, 上海爱国学校 Shànghǎi Aiguó Xuéxiào). Varios miembros de la Asociación aprovecharon esta ocasión para participar en esta renovada escuela, y la historia de su peculiar fundación hizo que ganara fama entre los reformistas y los revolucionarios (Duiker, 1977, p. 10). Hay que subrayar que este centro podría considerarse como el primer colegio *mixto*, pues siendo en un inicio solo para chicas (la educación mixta se implantaría años más tarde), tuvo bajo su techo a alumnos masculinos por las circunstancias anteriormente mencionadas.

Procedentes de la Asociación, los profesores de la Academia Patriótica no escondían sus intenciones revolucionarias. Era común que se ensalzara la revolución; curiosamente, para ello, mediante las clases de historia, política o geografía se hacía la propaganda con fines revolucionarios. Fuera de las aulas la acción también persistía, en forma de reuniones o muestras públicas de protestas contra el poder manchú. La cuenta atrás era inevitable, así que es normal que podamos ver en estos últimos años de la monarquía los altibajos más importantes de la historia de China. Solo un año después de lo ocurrido en la Escuela Pública de los Mares del Sur y la creación de la Academia Patriótica, en 1903, todo por lo que se había luchado sufrió un importante revés. Como explica Duiker, en primer lugar, las medidas tomadas por las autoridades manchúes se intensificaron, dando menos espacio de acción en Shanghái a los grupos revolucionarios; en segundo lugar, las disputas entre la Asociación y la Academia Patriótica amenazaban con una ruptura. Lo que en un principio empezó como una discusión sobre las ayudas

⁵⁷其时，较高级之课程，亦参革命意义，如历史授法国革命史、俄国虚无党故事；理化注重炸弹制造等。又高级生周怒涛等，亦秘密加入同盟会。(....) (Cai, 2012a, p. 42)。

económicas prestadas a la Academia, acabó por transformarse en fuertes reyertas ideológicas y choques personales entre los líderes de ambos bandos, Wu Zhihui (吴稚晖, 1865-1953) y Zhang Taiyan (章太炎, 1869-1936). Los intentos de reunificar ambos grupos bajo un solo estandarte fracasaron estrepitosamente y los lazos entre la Asociación de Educación China y la Academia Patriótica se rompieron. Cai no dimitió, sino que se mantuvo al margen y aprovechó las trifulcas para alejarse de Shanghái rumbo a Qingdao (青島), donde comenzaría sus estudios de la lengua alemana.

El movimiento reformista y revolucionario de Shanghái y el intento de las autoridades por suprimirlo llevó a algunos episodios de gran conmoción para muchos, Cai incluido. La publicación del primer periódico revolucionario, el *Periódico de Jiangsu* (江苏报 Jiāngsū Bào o solamente 苏报) y sus artículos de carácter directamente anti-manchú, fue todo un acontecimiento, dado que constituyó el campo de batalla entre revolucionarios radicales contra reformistas moderados como Kang Youwei, que sí abogaba por un cambio mediante el constitucionalismo. Las preguntas formuladas en los artículos, a saber “¿Cómo podríamos tener una revolución sin deshacernos de la monarquía hereditaria?”, fueron vistas incluso como insultos contra el emperador por parte de los revolucionarios, y fueron una primera chispa que encendió la persecución de los reformistas. Esto afectó directamente a Cai y a sus compañeros: las autoridades manchúes, como explica Duiker, introducían espías para intentar sonsacar a los radicales alguna calumnia e injuria contra el emperador o contra el imperio. Por suerte, los intentos fracasaron porque incluso dentro del cuerpo de los oficiales del régimen manchú había simpatizantes con la causa o con los revolucionarios.

También hay que mencionar que muchos revolucionarios se cobijaban en las concesiones extranjeras de Shanghái, donde las autoridades chinas no tenían poder para arrestar. Mediante permisos entre las autoridades chinas y las concesiones, se llegó al acuerdo de apresar a los editores del *Periódico de Jiangsu*, pero se dictaminó que no habría castigo para aquellos que simplemente hicieran “discursos inflamatorios” (Duiker, 1977, p.11). El *Periódico de Jiangsu* cerraría a los pocos años de vida y la Academia Patriótica tampoco sobrevivió, cerrando poco después, lo que supuso un duro golpe para los revolucionarios:

En julio de 1903, después de que ocurriera el hecho de la supresión del *Periódico de Jiangsu*, la Asociación de Educación China sufrió un duro golpe, y su actividad paró en 1907 (Cai, 2012a, p. 40 - trad. de la autora).⁵⁸

Lo que a Cai Yuanpei se refiere, su actividad en Qingdao duró pocos años. En 1903 volvería a Pekín, donde pasó un tiempo escondido con la ayuda de un amigo. Su presencia en la ciudad era un riesgo, puesto que los oficiales amigos de Cai sabían del peligro que suponía esconder a un activista radical. Debido a esa presión en 1904 Cai tomó la decisión de abandonar la capital para regresar a Shanghái, donde volvería a retomar el contacto con los otros revolucionarios, así como reavivar su actividad política (Duiker, 1977, p.11).

A pesar del duro golpe contra el *Periódico de Jiangsu* y la Academia Patriótica, la Escuela para Chicas se mantuvo en pie y sobrevivió a lo ocurrido y en 1904 Cai fue elegido como su director. Durante esos años, estaría envuelto tanto en actividad editora de periódicos propagandísticos, donde avisaba sobre el peligro que simbolizaba Rusia para China y reflexionaba sobre el nihilismo ruso, si bien es cierto que al poco abandonaría el periódico, que cerraría en 1905 por falta de fondos, para concentrarse en la Escuela para Chicas. Sería esta una etapa de mayor actividad revolucionaria; además, poco a poco más insumisos chinos volvían de sus viajes y estancias en el extranjero. Uno de los amigos de Cai le animó a unirse y participar en una organización rebelde. Cai aceptó, y así en 1904 nacería la Sociedad de la Restauración. Como presidente de esta sociedad, la organización logró cierto renombre. Los rebeldes que volvieron de Japón se incorporaban a las filas con entusiasmo, y la Sociedad de la Restauración, de carácter anti-manchú, llegó a desarrollar incluso un cuerpo de asesinos-sicarios contra oficiales; se tiene constancia de miembros de la organización que, como Cai anteriormente, elaboraban explosivos, puesto que, como explica Duiker, la Escuela para Chicas llegó a entrenar varias células de asesinas-sicarias (1977, p. 13).

Cabe decir que ninguno de los planes (ni la Sociedad ni los equipos de asesinato), tuvieron éxito, en parte por la pobre gestión de Cai y por la falta de fondos para apoyar

⁵⁸一九〇三年七月《苏报案》发生后，中国教育会遭受打击，于一九〇七年停止活动（Cai, 2012a, p. 40）。

los proyectos. Sin embargo, no todo fue un fracaso, pues la Sociedad de la Restauración había causado el suficiente impacto para llamar la atención de otro grupo más grande; la Alianza Revolucionaria de Sun Yat-Sen, fundada en Tokyo en 1905. El grupo de la Sociedad de la Restauración contactó con la Alianza de Sun Yat-Sen, y logró convertirse en una subdivisión de la Alianza en Shanghái, liderada por Cai Yuanpei. Aunque fueron unos contactos muy valiosos (y más aún para la próxima media década), Cai no duró mucho en el cargo. Dimitió de su puesto como director de la Escuela para Chicas y jefe de la subdivisión de la Alianza Revolucionaria de Shanghái, y poco después marcharía a Pekín, aceptando un puesto en el Bureau de Traducción, ejerciendo de profesor de historia y de literatura china. Más tarde se marcharía por primera vez al extranjero, lo que representa el fin de una etapa de su trayectoria personal y profesional y el comienzo de un nuevo período, marcado por las influencias y experiencias adquiridas (Duiker, 1977, p. 13).

Es en este periodo temprano cuando Cai toma la consciencia de las debilidades del sistema educativo chino tradicional. En 1901, Cai Yuanpei publicó su primer libro dedicado específicamente a la enseñanza y educación, el Currículum Escolar (学堂教课论 Xuétáng jiāo kèlùn), que recopilaba sus experiencias más tempranas. Profundamente marcado por la derrota de China contra Japón y muy centrado en el problema de la falta de formación y desarrollo en la educación del país, Cai no pudo evitar criticar en muchas ocasiones la educación tradicional clásica china, de la que él mismo fue alumno. Ya al principio de este libro, Cai escribiría:

My childhood was wasted by being entirely committed to becoming a successful candidate in the imperial examinations. My youth was devoted to pedantic learning, a scholasticism confined to explaining the classics and annotating historical works. I began to discover its limitations at the age of 30 (Zhang, 1993, p. 148).

En estas pocas líneas, Cai concentra la esencia de la crítica al modelo tradicional. Todo el sistema de exámenes imperiales, de más de un milenio de antigüedad, aun con sus cambios y reformas en el último siglo había resultado desgastante para la educación china, limitándola a menos que eso; un aprendizaje forzado, de memoria y en general, poco eficaz en términos prácticos del siglo XIX.

Años antes de viajar a Europa por primera vez, Cai Yuanpei ya había meditado y examinado diversas causas del debilitamiento de la educación clásica china, llegando a formular sus seis grandes problemas.

Cai criticaba la meta única de la educación clásica china, que más allá de la correcta instrucción, se centraba en asegurar al alumno aprobar los exámenes de acceso al funcionariado. Como se vio anteriormente, no pocos eran aquellos que se presentaban a estas pruebas a la búsqueda de un cargo de oficial. Sin embargo, la gran cantidad de gente que se presentaba reflejaba un claro problema, y es que los candidatos eran, en su mayoría, personas que buscaban ascender a una posición social más ventajosa. Para Cai, esto era un grave obstáculo, puesto que traducía la enseñanza y aprendizaje dentro del sistema de los exámenes para conseguir una ganancia personal más que el desarrollo académico e intelectual. Ni qué decir tiene el grave problema que suponía cuando aquellos que pasaban los exámenes y conseguían un título de “Jinshi” no estaban, realmente, bien preparados. Este fallo del sistema lo denominó Cai como la “vulgaridad de la educación” (鄙 bǐ).

Otro punto débil fue el “desorden de los contenidos” (亂 luàn). La falta de interés o lógica en los materiales de los alumnos era algo que preocupaba seriamente a Cai, quien consideraba que no había medios didácticos adaptados para los alumnos y sus necesidades, ni para su formación más allá de la académica. Valiéndose únicamente de los textos clásicos, los estudiantes no tenían más material al que acudir, si bien tampoco había un gran incentivo por parte de maestros y alumnos a recurrir a otros medios, puesto que la meta final seguía siendo pasar y superar los exámenes.

La “superficialidad” (浮 fú) era otro desacierto, muy vinculado al problema anterior. Cai criticaba la insustancial educación, que recurría más al aprendizaje de memoria y a recitar los clásicos, y dejaba de lado el entendimiento, el razonamiento y el juicio de conocimientos. Como se ha visto anteriormente, los exámenes del sistema tradicional requerían del conocimiento exacto de numerosos textos clásicos, lo que obligaba a los estudiantes a aprender de memoria, pues se perdería un valioso tiempo en el análisis y comprensión de toda la materia.

La “inspiración al temor al maestro” (慙 xǐ) también entraba en los puntos que Cai criticaba. Influenciado este punto por la idea de las relaciones confucianas (en este

caso, relación “alumno-maestro”), y el incondicional respeto y obediencia a la autoridad que suponía la figura del mentor, era normal que los alumnos sufrían del dominio de sus profesores sobre ellos, sin posibilidad de preguntar o inquirir a su maestro, o de seguir sus estudios por su cuenta. De este modo, la relación estaba llevada por el profesor de una manera extremadamente desfavorable para el alumno.

La constante presión por parte de los profesores causaba otro fallo del modelo tradicional: la “desmotivación del alumno” (伎 zhi).

De aquí Cai llegaba a la conclusión sobre el “engaño de la educación” (欺 qī), refiriéndose a su irrelevancia e ineffectividad, Cai criticaba duramente lo decepcionante que era la educación china que seguía los patrones de la enseñanza clásica.

No limitándose a una simple crítica, en su Currículum Escolar también describía Cai una serie de esquemas y medidas para transformar y adaptar las asignaturas chinas al modelo occidental. Era imposible partir de cero y crear nuevos conocimientos de la nada, y Cai también era consciente de que, si bien el paradigma educativo era más bien deficiente frente a la situación actual de China, era posible reutilizar o modificar en cierta medida las disciplinas anteriores, incluyendo aquellas que no estaban especialmente preparadas para los exámenes imperiales. Era hora de traer las diversas disciplinas y ordenarlas de manera similar a los programas europeos. Para ello, Cai elaboró el siguiente esquema, mostrando a la derecha las asignaturas tal como estaban estructuradas en Occidente, las del centro tal como estaban vertebradas en China y a la izquierda el tipo de estudio que englobaban (Tabla 3).

Tabla 3

Esquema de las asignaturas en Occidente, en China y los estudios que las incluyen propuesto por Cai Yuanpei

学堂教科论



Nota: Basado en Cai (2012b, p. 9 – trad. de la autora).

Su objetivo con esta organización era también la de acercar puntos de vista entre ambos mundos; consideraba que, sin esta comparación, habría cierta complicación a la hora de explicar o presentar los contenidos occidentales. Mediante este esquema, conectaba Occidente (Europa, EEUU y el sistema educativo japonés) y China. Con esto no solo buscaba que fuera más sencillo entender ambas partes, además de hacerlo más comprensible para los estudiantes chinos. También quería demostrar así el extenso y rico conjunto de ciencias y estudios en el mundo occidental, y esperaba con ello suscitar el interés de la población china a descubrir este potente universo.

Cai Yuanpei fue mucho más allá. No se limitó con elaborar ese esquema, sino que demostró también ser muy pasional a la hora de organizar los distintos contenidos a impartir según la edad y el sexo, en un intento así de corregir los errores que analizaba en su crítica a la educación. Enfrentaba la vulgaridad del estudio, de su desorden y del engaño que suponía, pues en su proyecto creaba una organización de las materias en función de la edad del alumno y el objetivo final de este nuevo estudio estaba intrínsecamente relacionado con el crecimiento intelectual del individuo y el fortalecimiento de la nación (conceptos muy arraigados en Cai Yuanpei y en su firme convicción de la educación como un elemento esencial para la creación de una nueva China).

Durante toda su vida, Cai Yuanpei demostró su gran interés por la filosofía, publicando en 1901 una obra *Reflexiones generales sobre filosofía* («哲学总论» Zhéxué Zǒng Lùn). Asimismo, en su estancia en el extranjero, Cai Yuanpei escribió su única obra literaria, *Sueño de Año Nuevo* («新年梦» Xīnnián Mèng) en 1904, en la que el protagonista no es otro sino una suerte de *alter ego* de sí mismo, un ciudadano del mundo educado, políglota que en sus viajes por Europa había estudiado y aprendido de las ideologías anarquistas y populistas. La odisea de este personaje llegaba con la conclusión de que las naciones del mundo debían equipararse y situarse entre ellas en una posición de igualdad, que permitiese finalmente una unidad entre todos los países como una única, muy en la línea utópica de Cai. Esta novela, además, trataba de la necesidad de una sola lengua que unificara la comunicación entre las naciones, el esperanto, por encima de lenguas como el *baihua* (白话) y el *wenhua* (文话) (Li, G., 2013, pp. 89-104; Andolfatto, 2015, pp. 11-31).

4. 4. 4 Cai Yuanpei y la filosofía occidental

Descontento con la corrupta situación del gobierno del nuevo presidente (Yuan Shikai) e impulsado por sus diferencias con el mismo, el reformista Cai Yuanpei dirigió su atención a Occidente. Aunque le aconsejaron viajar a Japón, Cai se esforzó y recaudó los necesarios recursos económicos para ir a Europa. Su deseo se cumplió gracias al apoyo que recibió de un representante-embajador chino en Alemania; quizás esta fuera la razón por la que únicamente pudiera ir a ese país y no a Inglaterra u otros destinos europeos. En 1907 viajó a Alemania y se matriculó en la Universidad de Leipzig, donde en 1910 obtuvo su graduación en Letras. Fue allí donde, bajo la tutela de los profesores Wilhelm Wundt⁵⁹ y Karl Gotthard,⁶⁰ estudió filosofía, antropología, psicología experimental y estética. Durante su estancia en el extranjero, Yuanpei recopiló una serie de textos sobre enseñanza y moral, y en base a esos materiales escribió *La historia de la ética china* («中国伦理学史» Zhōngguó Lúnǐ XuéShǐ), así como tradujo numerosos libros del alemán al chino.

En Europa, Cai viajaría de Alemania a Francia, y allí, junto a otros reformistas chinos que habían emigrado a Occidente siguiendo los mismos objetivos, comenzaría a desarrollar un plan para que alumnos chinos pudieran desplazarse a Francia para completar sus estudios, fundando para este fin en 1915 la Sociedad Franco-China de Educación en la capital francesa. Esos otros tres intelectuales con los que trabó amistad fueron Li Shizheng (李石曾, 1881-1973), Wu Zihui y Zhang Renjie (张人杰, 1877-1950). Posteriormente, este grupo de cuatro sería conocido como los *Four Elder Stastemen of the Kuomintang*, o los Cuatro Hombres de Estado del Partido Nacionalista (国民党四大元老 Guómíndǎng sì dà yuánlǎo) en clara alusión al rechazo de Cai al comunismo (Boorman & Howard, 1970, p. 297).

⁵⁹ Wilhelm Wundt (1832-1920), famoso psicólogo alemán conocido por su desarrollo de la psicología experimental.

⁶⁰ Karl Gotthard (1856-1915), célebre historiador alemán.

Los inicios del siglo XX vinieron muy marcados por la corriente ideológica del Darwinismo Social de Herbert Spencer⁶¹ y la teoría de la Ayuda Mutua de Kropotkin.⁶² Ambas teorías se apoyaban fuertemente en el aspecto social de la humanidad. La primera, siguiendo el paradigma de las teorías evolutivas biológicas de Darwin, las adaptaba al campo social; de aquí que las sociedades más fuertes eran las que sobrevivían, mientras que las sociedades débiles eran las que entraban en decadencia o no resultaban apropiadas para subsistir.

Según William J. Duiker, bien se podría aplicar esta teoría a China hasta el siglo XIX; el Imperio había sido la base de la gran potencia asiática y no podía ser fuertemente influenciada o absorbida por las otras (como la japonesa, la coreana o la vietnamita), hasta la aparición y llegada de otros países extranjeros que sí pudieron someterla (por ejemplo, el Imperio Británico). Como explica Duiker, la principal característica de este movimiento consistía en una lucha interna entre sociedades, culturas y mentalidades, por lo que dicha teoría causó mucho malestar entre los intelectuales chinos al considerar que se trataba de una ideología más bien agresiva, aunque no por ello menos cierta. La segunda tendencia, de la Ayuda Mutua, presentaba una opción más “amable” a la sociedad: las naciones y las civilizaciones sobrevivían a base de influenciarse mutuamente, modificando los valores más atrasados y adaptándose a los más necesarios del momento, formando así una dinámica de desarrollo entre dos o más grupos sociales encaminados hacia el progreso.

El Darwinismo Social tampoco fue bien aceptado entre los chinos. El concepto nuclear de esta vertiente era demasiado agresivo y destacaba las peores facetas de la sociedad (apropiación cultural, saqueos, guerras, etc.). Cai Yuanpei, por su parte, veía esta corriente como muy negativa para su propia filosofía. Si solo sobrevivía una nación, según esa teoría, China estaría condenada frente a las otras potencias y resultaba contraproducente para su ideario filosófico. Por ello se aferró más a los conceptos de la Ayuda Mutua. Tal y como se ha visto anteriormente, no pocos reformistas apoyaban la

⁶¹ Herbert Spencer (1820-1903), naturalista, filósofo, sociólogo, psicólogo y antropólogo británico que estudió el desarrollo de las sociedades.

⁶² Piotr Alekséyevich Kropotkin (1842-1921), naturalista, geógrafo y pensador político ruso, considerado como uno de los teóricos más importantes del movimiento anarquista.

idea de tomar para su propia supervivencia las referencias del modelo occidental. Aceptando la teoría de la Ayuda Mutua, Cai rechazaba entonces las ideas del conflicto entre sociedades y se significaba a favor de unas sociedades ayudando a otras. Siguiendo además las otras enseñanzas de Kropotkin, Cai quedó muy interesado en los conceptos de armonía y naturaleza que el ruso exponía y desarrollaba en esta teoría, algo que el reformista chino aceptó de buen grado para su propia filosofía al encontrar ciertas reminiscencias de las palabras, ideas y enseñanzas de Confucio. Esta teoría de la Ayuda Mutua también encajaba bien con lo que Cai buscaba puesto que, en comparación con el Darwinismo Social, prestaba mayor atención a la moral del ser humano y a los vínculos interpersonales, influyendo no solo en la mejora de los nexos entre las naciones, sino de los tratos entre individuos.

Tampoco es casualidad que Cai optara más por la teoría de la Ayuda Mutua, debido a que esta última apuntaba bien a sus metas de naturaleza nacionalista, es decir, en fortalecer y ensalzar una nación que había estado muy debilitada y cuya situación debía de cambiar, manteniéndose leal a sí misma a la vez que progresaba. La teoría de Kropotkin animaba también a perfeccionar las relaciones entre los individuos y eso, para Cai, implicaba un fortalecimiento moral correcto y necesario para China, en especial para conseguir el deseado estado de armonía. Mediante la aplicación de la “ley de intercambio cultural” de la Ayuda Mutua, Cai creía firmemente en esta teoría casi más con fe que con razón. Además, en comparación con Europa, China no había pasado su propio Renacimiento, así que la única manera que tenía de evolucionar y modernizarse a pasos agigantados era mediante la adaptación cultural y la influencia de otras sociedades. Esto tenía su explicación: ligado más al Darwinismo Social, en Europa se empezaron a imitar los modelos clásicos del Imperio Romano y Grecia; en Asia, sin embargo, China no pudo pasar ese Renacimiento al ser ella quien influenciaba a los países asiáticos colindantes: “With the exception of India, none of her neighbours (of China) possessed a cultural level equal to her own. Forced to rely upon her own cultural resources, China had turned inward and had failed to grow after the classical period” (Duiker, 1977, p. 20).

La teoría de la Ayuda Mutua era también de utilidad para Cai a la hora de traer la verdad universal, pues como expresa Duiker, no es fruto de una sola civilización y punto de vista, sino producto de todas las culturas del mundo:

Social and cultural progress was the product of cultural exchange (...). China had mistakenly isolated herself for several centuries (...), China had fallen behind other great civilizations in several respects (...). She need not to abandon totally her sense of cultural identity (...), the total elimination of national and cultural differences was impossible and unwise (1977, p. 21).

Así, según Cai, la supervivencia de China sería mediante la imitación de otros modelos, no solo en el ámbito de su país, sino del mundo entero.

En Alemania, también Cai estudió mucho y trabajó los conceptos de religión, filosofía, ética y arte, considerando que, además de todos los avances científicos e industriales, era necesario también un desarrollo filosófico. Sus ideas se percibían como una mezcla equilibrada entre las bases filosóficas de Occidente y las clásicas de China. Y aunque apoyaba fervientemente la ciencia, era consciente de que la componenda moral tenía un impacto directo en el desarrollo intelectual de las personas. Esta problemática le hizo prestar gran atención al estudio del mundo físico y metafísico. Volviendo a la teoría de la Mutua Ayuda, fue consciente de que este camino se basaba especialmente en la adaptación de conceptos más materialistas y no tan espirituales, lo que constituía un punto débil en esa doctrina, incapaz de hallar respuesta a las cuestiones que no se basaban en la ciencia:

There were some questions relating to the nature of man and the universe for which science had no answer. To find these answers, man must turn to religious faith or philosophy for a deductive hypothesis. The realm of metaphysics, therefore, could not be grasped by human understanding, and each man must search for the answer within himself (Duiker, 1977, p. 22).

Es cuando comenzó a estudiar a fondo a Kant.⁶³ Como el propio Cai Yuanpei, el filósofo alemán había pretendido crear una filosofía donde la ciencia y el mundo material estuvieran equilibrados y en armonía con el mundo trascendental y ético. Empleando las teorías kantianas del mundo del nómeno⁶⁴ y fenómeno,⁶⁵ Cai fue indagando en los

⁶³ Immanuel Kant (1724-1804), importante filósofo alemán del periodo de la Ilustración y autor de la *Crítica a la razón pura* (1781).

⁶⁴ Nómeno: objeto que no puede percibirse con los sentidos y no puede ser observado de manera empírica.

⁶⁵ Fenómeno: el mundo tal como se conoce y se percibe con los sentidos y por tanto puede ser observado empíricamente y no mediante métodos suprasensibles.

esquemas creados por el filósofo alemán para poder esbozar él sus propias teorías. Además de Kant, Cai también estudió las teorías de Friedrich Paulsen ⁶⁶, quien contrariamente al primero, atribuía un mayor peso al apartado moral, incluso en el “corazón de la filosofía” (Duiker, 1977, p. 25). Es inevitable ver la influencia que tuvo Kant en Paulsen y este último en Cai. Finalmente, Cai se aferraría más a las ideas de Paulsen y su interés por el “corazón de la filosofía” (siguiendo su línea de la búsqueda de la utopía y la armonía). De este modo, en el futuro Cai acabaría influenciando también a China, y de hecho lo intentaría al regresar y ser nombrado ministro de Educación de la nueva República.

En cuanto a la estética y la religión, la primera tenía un fuerte valor como lazo de unión entre el mundo espiritual y filosófico con el físico. La religión, por otro lado, distaba de las ideas de Paulsen, que creía en ella como un elemento para unir a las personas. Pero Cai la consideraba como un elemento disruptivo generador de diferencias entre las personas. De hecho, la independencia del hombre con respecto a la religión fue una de las primeras metas de Cai, apostándolo todo a la educación: “Ts'ai conceived of education as fulfilling analogous world and attain harmony with the universal will in the noumenal world” (Duiker, 1977, p. 28).

Como explica Duiker (1977, p. 28), el mundo noumenal era el corazón del mundo físico y para transformarlo era necesario mejorar las condiciones del mismo. Cai creía firmemente que el desarrollo de la educación era el paso principal para lograr esas mejoras, que posteriormente eliminarían problemas tales como la pobreza, la ignorancia, los prejuicios y las enfermedades (en un ámbito más científico y menos moral o ético).

Sin embargo, el intelectual chino era consciente de la importancia personal y metafísica de la religión. Cai siguió el modelo panteísta de Paulsen, mediante la cual Dios o la “ley de la naturaleza” era la fuente original de todo, pero no una entidad trascendental. Asimismo, todas las almas formaban parte del mundo. Era necesario, en opinión de Cai, tener algo que pudiera ofrecer algunas respuestas a aquellas preguntas que la ciencia fallaba en contestar, y en 1912 escribió:

It is impossible to give it a name. But is necessary to give a name in order that it can become a concept, and therefore it can be called the Way [Tao] or the Supreme Ultimate

⁶⁶ Friedrich Paulsen (1846-1908), célebre educador alemán y filósofo neokantiano.

[T'ao-chi], the Spirit [Shen] (...). It can be given a thousand names, but there exists but one concept (Duiker, 1977, p. 28).

Para Cai era de vital importancia que el hombre luchase por mejorar el mundo que le rodeaba en lugar de aceptarlo o incluso rechazarlo según el pensamiento nihilista. Cai Yanpei, como se ha visto antes con la teoría de la Ayuda Mutua y sus ideas filosóficas, tenía un punto de vista más bien optimista. No era un gran partidario del budismo, al que culpaba de una postura más bien pasiva, si bien aceptaba el principio de evitar la dependencia en los bienes materiales (Duiker, 1977 p. 28).

Continuando con esta vía filosófica, se ven claramente las dos ramas de influencia en Cai; por un lado, el confucianismo que había estudiado en su juventud apuntaba al orden y a la armonía; por otro, la tendencia occidental que respaldaba el progreso y el cambio. La ciencia ayudaría a explicar el mundo físico de manera empírica; aquello que no pudiera explicarse pasaría al ámbito de la filosofía, cubriendo así ambos campos y estando en un equilibrio que Cai buscaba: “A universe characterized by order and harmony, a vision of man endowed with rationality and the capacity to resolve the problems of human society” (Duiker, 1977, p. 29).

Centrando al hombre como núcleo del cambio, era por ello de gran importancia el desarrollo de la ética. No podía existir un equilibrio ni armonía entre la evolución científica si su sujeto carecía de los principios morales necesarios para conseguir la realización de la idea utópica que Cai tenía. Era consciente de que un salto de gigante no podía darse en China en ese aspecto, con todo el trasfondo confuciano subyacente, por lo que una vez más adaptó y tomó los puntos fuertes de esa filosofía para la creación de su propia teoría, la cual se resumía en: “The ultimate success of a philosophy of life involving a recognition of the free will of man would depend on the moral and intellectual level of man himself” (Duiker, 1977, p. 29).

Sin embargo, aun sabiendo que se debían mantener unas raíces confucianas, Cai tenía claro que no era la única medida y que no era la solución para fomentar el progreso: “Confucianism had been a natural outgrowth of ancient family society and was not appropriate to modern China” (Duiker, 1977, p. 29).

4. 4. 5 La influencia de la pedagogía occidental en Cai Yuanpei

Además de filosofía concerniente al mundo y al ser humano, Cai también recibió influencias de renombrados pedagogos occidentales. Ante todo fue atraído por la metodología educativa del suizo Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) y la educación democrática del estadounidense John Dewey (1859-1952). Aparte, el sistema de escuelas descentralizadas del modelo francés inspiró a Cai una nueva idea de estructura de los centros educativos en China y tampoco ignoró el novísimo sistema estructural de Japón (que, si bien de corte no occidental, había tenido una gran y muy beneficiosa repercusión en la nación).

De Johan Heinrich Pestalozzi podemos destacar sus ideas de la educación (en especial para los infantes) mediante la cual se puede instruir a un individuo. Pestalozzi criticaba duramente los estratos sociales de su época; a pesar de que el modelo de enseñanza que tenían era considerado uno de los mejores en Europa en el siglo XVIII, resultaba ser un mundo muy cerrado que proporcionaba tan solamente el acceso a la educación a los aristócratas y acaudalados, privando de ella a las clases desfavorecidas y sobre todo a los trabajadores del campo, que representaban un gran porcentaje de la población (Soëtard, 1999, p. 299). Muy crítico también con la “religión del verbo” (es decir, la palabra y la teoría por encima de la acción y ayuda al prójimo siguiendo los ejemplos de Cristo y otros santos), dogma que consideraba poco práctico y utilitario, Pestalozzi prefería aquellos movimientos que pudieran acercarse más a la gente del ámbito agrícola e industrial (Soëtard, 1999, p. 300). Sus primeros intentos por fomentar una nueva educación, alejada de los centros urbanos, acabó en fracaso, pues estuvo envuelto en un proyecto educativo y también de concienciación económica que lo acabaría por llevar a la bancarrota, como es el caso de la casa Neuhof en 1770, donde los trabajadores eran niños que costeaban sus estudios en esa vivienda mediante su labor de hilado y tejido (Soëtard, 1999, p. 299).

Aprendiendo de sus errores y manteniéndose más alejado de los centros de movimiento, Pestalozzi destacó por sus iniciativas educativas. Especialmente destacarían aquellas que tenían como meta el acceso a la educación para el pueblo llano y el uso del aprendizaje no como mera herramienta, sino como un modo de formación del individuo.

Según él, “(La educación) habrá de ser una forma de acción que permite a cada uno hacerse a sí mismo, partiendo de lo que es y en el sentido de lo que quiere ser, “una obra de sí mismo”. La educación cobra así su sentido en el proyecto de autonomía (Soëtard, 1999, p. 302).

Además, Pestalozzi defendería que el centro de la educación no fuera únicamente la escuela, sino también el núcleo familiar, donde los padres fueran asimismo educadores de los niños, si bien era consciente de que, para lograr ese objetivo, se tendría primero que hacer uso de las escuelas (Soëtard, 1999, p. 303).

Todos estos puntos fueron de gran inspiración para Cai, que o bien ya estaba de acuerdo con esas afirmaciones o bien le proporcionaron una gran base para asentar sus propias teorías. Y sin embargo, sobresale de la influencia de Pestalozzi su método educativo que destacaba el desarrollo del individuo. El mismo Pestalozzi consideraba que había tenido sus equivocaciones en la creación de consejos didácticos y realmente no fue un creador de ninguna técnica pedagógica, mas sí hay una gran importancia en el espíritu de su método pedagógico:

Pestalozzi comprendió que el método y todos sus componentes no debían ser más que instrumentos en las manos del pedagogo, a fin de que este produjese “algo” que no se encuentra en el método y que resulta ser de una naturaleza totalmente diferente de la de su proceso mecánico: la libertad autónoma. Importa observar la naturaleza infantil, extraer las leyes propias de su desarrollo, crear un medio favorable para ese desarrollo, tomar en cuenta explícitamente la dimensión social de la relación educativa, dar eficacia a la capacidad de acción del niño... (Soëtard, 1999, p. 304).

Como observa Michel Soëtard, estos métodos pedagógicos se centraban más en el individuo a quien iba dirigido y con qué objetivo, que el ser un esquema rígido e inflexible de reglas a seguir para la educación, que serviría para la formación del individuo y ciudadano.

Los años en Europa de Cai Yuanpei le proporcionaron un nuevo enfoque en sus opiniones e ideas. Como explica Xiaoqing Diana Lin, la universidad alemana proporcionaba conexiones entre la moral y el nacionalismo. La frustración y desengaño de Cai con la política china hizo que también se fijara en la organización alemana, tomándola como referencia y posible ejemplo para China (Lin, 2005, p. 50). El modelo de universidad presentado por el fundador de la Universidad de Berlín, Wilhelm von

Humboldt (1767 - 1835) fue uno de los que más le impresionaron. Según Humboldt, mediante la integración de los diferentes tipos de conocimientos (científico, ético-social y político-moral), se lograría construir un “Kulturstaat” (Estado de cultura), una combinación de enseñanza, educación y poder, que permitiría a Alemania adquirir el liderazgo de Europa, tanto ético como intelectual: “It was in the untrammelled pursuit of truth and the development of the free man that the university was of political importance, for ultimately the sewerel so the goals of the state” (Lin, 2005, pp. 50-51).

Es decir, no se trataba únicamente de instruir a un individuo. Al igual que en China con el confucianismo, había una demanda de educación moral y ética. Este modelo de universidades, que apuntaba a la formación de un estado culto, pero educado moralmente, atrajo mucho a Cai. Para este intelectual la universidad pasó a ser el escalafón más alto en la educación y sería el punto de apoyo para la modernización del país:

Cai now entrusted the university with the responsibility of developing a core of moral and theoretical knowledge that would ultimately contribute to Chinese national salvation (...). Presumably Peking University, the only state university in China during his tenure as education minister, would serve as the leader for all other Chinese state universities to come (Lin, 2005, p. 51).

Como consecuencia de este planteamiento, en los años venideros Cai centraría gran parte de su atención en la Universidad de Pekín. Mientras tanto, seguía trabajando en sus propios planes educativos, sus esquemas y propuestas, a las que añadió cinco tipos de educación: ética, estética, conciencia del mundo, entrenamiento militar y aprendizaje práctico. La organización de estas cinco áreas era de tal manera que la comprensión y la realización de las tres primeras afectaban directamente a las dos últimas. Para la supervivencia nacional era necesaria la educación militar y ciudadana; algo que sus predecesores también habían enfatizado, pues todos eran conscientes de que no podían permitirse más fracasos militares a tan gran escala. Ciertamente es que Cai abogaba más bien por un acercamiento internacional, pero en esos instantes era imprescindible ese tipo de educación, dadas las crisis que acechaban, tanto de carácter interior como exterior. La instrucción y el entrenamiento militar –como ya habían expuesto otros, por ejemplo, Youwei– era una primordial medida para la defensa país. Conectada a la formación militar, en los planes de Cai estaba la tarea de aprender e imitar los modelos occidentales para promover la educación práctica:

This theory was created in America but has recently been popular also in European countries. In our country the treasures under the earth have not been developed, the organization of the industrial sector is still in its infancy, the unemployed are numerous, and the nation is extremely poor. Thus utilitarian education is certainly a matter of priority (Zhang, 1993, p. 151).

A pesar de que Cai pudiera ser considerado un adalid de la educación moral y filosófica no se debe ignorar, como se ha mostrado aquí, que era consciente de los problemas reales e inmediatos a los que se enfrentaba China, y para sacar al país de sus deudas financieras y crisis económicas era de vital importancia una buena preparación militar y un correcto desarrollo en los aspectos necesarios para su supervivencia. Los fines de Cai no se detenían en la educación. Como otros antes que él – y después –, la educación (tomando a la Universidad de Pekín como gran paradigma para sus planes) serviría de puerta a una nueva nación fuerte, culta y democrática. En ese aspecto, podría afirmarse que, sin duda alguna, Cai fue tanto un educador como una figura política, puesto que esperaba que el desarrollo del campo pedagógico propiciara en el futuro una nueva República.

Otro de los grandes educadores que influyeron en Cai y reforzaron sus ideas sobre la educación práctica fue John Dewey (1859-1952), cuyas pragmáticas teorías atraieron al reformista chino: “He agreed with Dewey that modern education should be designed to bring about the utilitarian aims of fostering human intelligence, democratic mobility and economic growth” (Zhang, 1993, p. 151).

Contemporáneos, ambos llegarían a conocerse y de Dewey obtendría el reformista chino las ideas para una educación de carácter democrático. Este tipo de educación tenía como meta la contribución del individuo a la sociedad mediante su formación y extrayendo el máximo provecho de sus aptitudes y de sus talentos; es decir, era un modelo educativo fuertemente social que premiaba la cooperación y la colaboración entre los individuos. De hecho, Dewey era muy crítico con el sistema que se llevaba a cabo en algunos centros estadounidenses, pues alegaba que se fomentaba una formación muy individualista y poco cooperativa, tal y como explica Robert B. Westbrook en su capítulo dedicado al educador norteamericano. Dewey era consciente de la dificultad de la tarea de crear un ambiente democrático y cooperativo en las aulas, pero creía que los propios alumnos debían aprender esas responsabilidades para con los demás y posteriormente con

la sociedad, que “is lived only as the individual appreciated for himself the ends for which he is working, and does his work in a personal spirit of interest and devotion to these ends” (1993, p. 282).

Las ideas democráticas de Dewey tenían además una sólida base, pues –al igual que otros reformistas y educadores, incluido Cai Yuanpei– consideraba la educación como “el método fundamental del progreso y de la reforma social” (Westbrook, 1993, p.281). Por ello Dewey apostaba fuertemente por la labor de los profesores como medio para instruir a los alumnos y futuras semillas del cambio en la sociedad:

In so far as schools played an important part in the shaping of the character of a society's children, they could, if they were designed to do so, fundamentally transform that society. The school provided a relatively controlled environment in which the conditions of self-development could effectively shape its course. Indeed, if teachers did their job well, there would hardly be need of any other sort of reform. A democratic, co-operative commonwealth could emerge from the classroom (Westbrook, 1993, p. 282).

No es de extrañar que Cai se sintiese atraído por las palabras y teorías de Dewey. China se encontraba precisamente en un estado de transformación social y la idea utópica de una nación colaborativa entre sus individuos, formados en autonomía y motivados para con la sociedad, le resultaba de gran interés. Dewey volvería a China sobre los años 20 para de nuevo a impactar a Cai en el ámbito educativo. Estos puntos de carácter más occidental servirían de base para las posteriores ideas puestas sobre la mesa y ayudarían a trazar un camino más recto que cumpliera las esperanzas de Cai, y que más pronto que tarde podría empezar a ponerlas en marcha.

Más importante aún es la teoría y ensayo de John Dewey sobre la educación y democracia partiendo de lo que él llamaba las “sociedades”, las cuales no son sino grupos sociales con una vida asociada y ciertos elementos que comparten en común, como normas de convivencia y metas compartidas. Estos tipos de sociedades pueden ir desde un núcleo familiar hasta el estado de una entera y completa nación. Enfatizando primero el comportamiento y desarrollo correcto de la sociedad, explica que: “(...) todos los miembros del grupo deben poseer una oportunidad equitativa para recibir y tomar de los demás. Debe haber una gran diversidad de empresas y experiencias compartidas” (Dewey, 1998, p. 78).

Incide también, en su capítulo *La concepción democrática en la educación*, de su ensayo *Democracia y Educación*, que todas esas sociedades logran avanzar y desarrollarse al entrar en contacto y retroalimentarse con los conocimientos de las otras comunidades, haciendo una puesta en común de valores y metas a conseguir, criticando también la rutina de los mismos grupos y la negativa al cambio, producidos, generalmente, cuando durante mucho tiempo estas sociedades no se comunican ni se relacionan con otras, resultando así que “una falta de intercambio libre y equitativo que surge de una variedad de intereses compartidos desequilibra los estímulos intelectuales (...)” (Dewey, 1998, p. 80). El sabio norteamericano opina que:

El aislamiento y exclusividad de una banda o un círculo restringido pone de relieve su espíritu antisocial. Pero este mismo espíritu se encuentra dondequiera que un grupo tenga “sus intereses propios”, que le aíslan de la plena interacción con otros grupos, de suerte que su propósito predominante es la protección de lo que ha adquirido, en vez de la reorganización y progreso mediante relaciones más amplias. Esto caracteriza a las naciones que se aíslan una de otras, de las familias que se recluyen en sus preocupaciones domésticas, como si no tuvieran conexión con una vida más amplia (...). El punto esencial es que el aislamiento produce la estructura formal y rígida de la vida, los ideales estáticos y egoístas dentro del grupo. No es accidental que las tribus salvajes consideren como sinónimo a extranjeros y enemigos. Esto procede del hecho que han identificado su experiencia con la adhesión rígida a sus costumbres del pasado. Sobre tal base, es completamente lógico temer la relación con los demás; pues tal contacto puede disolver las costumbres. Aquel ocasionaría ciertamente la reconstrucción” (Dewey, 1998, pp. 80-81).

Es inevitable, al leer esta definición, pensar en China y en su historia en las últimas décadas. Como se ha visto anteriormente, una de las principales causas de los conflictos y problemas de China para adaptarse al nuevo orden mundial fue, precisamente, su aislamiento de las otras sociedades, puesto que al haber sido durante siglos el referente de las culturas de los países colindantes, no veía necesidad alguna de relacionarse con naciones de segundo orden o que nada podían ofrecerle, al prolongarse su reclusión y haber ignorado los acontecimientos y desarrollos de los otros países (en especial los occidentales), así como ver que, en efecto, también usaban ese paralelismo de extranjero como sinónimo de algo peligroso (lo cual ponía en riesgo los valores tradicionales de la

sociedad China y que por ende, debían ser rechazados a favor de la educación clásica). Prácticamente, estas palabras podrían bien resumir la situación de China a finales del siglo XIX e inicios del XX y la razón de su complejo desarrollo; mientras que las otras sociedades habían mantenido relaciones de manera más ininterrumpida, favoreciendo así la puesta en común de sus valores y conocimientos, China quedaba muy rezagada en comparación con esas naciones.

También de gran importancia resultaba la relación de estas naciones como primer punto para el desarrollo internacional, pues:

(...) la actuación de factores ha facilitado eliminar la distancia entre los pueblos y clases anteriores alejados unos de otros. Aun los supuestos beneficios de la guerra –mucho más supuestos que reales– surgen del hecho de que los conflictos entre los pueblos intensifican al menos la intercomunicación entre ellos y así les pone accidentalmente en condiciones de conocerse unos a otros y por tanto ampliar sus horizontes. Los viajes, las tendencias económicas y comerciales han llegado en la actualidad a romper barreras exteriores; a poner a los pueblos y a las clases en una conexión más íntima y perceptible entre ellos (Dewey, 1998, p. 81).

Se podría afirmar que, en efecto, las guerras del opio entre Gran Bretaña y China, a pesar de las terribles secuelas para la segunda, tuvieron sus consecuencias positivas, al permitir los primeros acercamientos a gran escala (viajes a Europa y EEUU, estudio de la lengua, traducciones, adaptación de la tecnología militar e industrial, etc.) entre China y el mundo occidental, de la misma manera que los conflictos entre otras naciones en siglos pasados (EEUU y Gran Bretaña en el siglo XVIII-XIX, Rusia y Francia, etc.) permitió esa corriente de influencias, desarrollo e incluso de cohesión en ciertos aspectos culturales (de ahí que, por ejemplo, al mencionar Occidente, se incluya Europa, EEUU e incluso Australia).

Pueden comprobarse aquí las razones por las cuales Cai Yuanpei, en un principio, pudo interesarse por las palabras de Dewey, al ver en ellas un reflejo claro de las razones de por qué China había fracasado o, mejor dicho, tardado tanto en iniciar su proceso de cambio (partiendo de que China no era ni sería la primera sociedad aislada en entrar en contacto con otros y comenzar un periodo de transformación). Sin embargo, las teorías y ensayos de John Dewey sobre educación y democracia encajaban muy bien con los ideales utópicos de Cai Yuanpei para la nueva sociedad que debía de ser la República de

China. Tal como Cai teorizaba, era necesario educar a la futura élite para gobernar a China, pero la educación era de vital importancia también para el pueblo, puesto que, como Dewey explica:

(...) un gobierno que se apoya en el sufragio universal no puede tener éxito si no están educados los que eligen y obedecen a sus gobernantes. Puesto que una sociedad democrática repudia el principio de la autoridad extrema, tiene que encontrar un sustitutivo en la disposición y el interés voluntarios y estos solo pueden crearse por la educación (...). Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia (...) (Dewey, 1998, p. 82).

Precisamente comprender la democracia como una forma de vida en sociedad y comunicación, de reciprocidad y de retroalimentación es comprender la propuesta educativa de Cai Yuanpei en la Universidad de Pekín, entendiendo más este concepto no tanto como un sistema político de elección de líderes mediante voto, sino de conexión, debate y desarrollo entre los individuos del grupo.

Es necesario mencionar que las ideas pragmáticas fueron recibidas con entusiasmo por el público progresista chino, que intentaba modernizar el anticuado sistema educativo, acercando las enseñanzas a la vida real. Rápidamente este movimiento pedagógico echó raíces en China, debido a que “el pragmatismo fue una fuerte tendencia en la tradición de la vida china” (Borévskaya, 1991, p. 129).⁶⁷ Entre los seguidores destacaba el filósofo Hu Shi (胡适, 1891-1962) y varios altos cargos del Ministerio de Educación, los pedagogos prácticos, creaban escuelas experimentales: Sociedad de Educación Profesional, Sociedad de Mejora de la Enseñanza, etc. El docente Yan Yangchu (晏阳初, 1890-1990), también conocido como James Yen, defendía el concepto de “educación democrática”, basándose en la idea de Dewey de creación de las escuelas para el pueblo, con la diferencia que consideraba que las masas tienen que tener la formación no tanto intelectual sino práctica y minimizada a lo imprescindible. La propuesta de “educación viva” de Chen Haoqin (陈

⁶⁷ Прагматизм составлял сильное направление в китайской жизненной традиции (Borévskaya, 1991, p. 129).

浩清) estaba centrada en la iniciativa de los alumnos, que tenían que convertirse “en chinos modernos, poseedores de aptitudes prácticas, que hablaran inglés” (Li, 2004, p. 104). Por otro lado, el maestro Tao Xingzhi (陶行知, 1891-1946) proponía “la educación de la vida”, apoyada en las teorías de Dewey sobre la escuela como un ambiente organizado y representación de la vida misma, si bien al llevarla a la práctica tenía un punto débil: aunque la educación estaba vinculada a la vida, los conocimientos científicos ocupaban un lugar secundario.

Al mismo tiempo la Sociedad de Mejora de la Enseñanza publicaba materiales didácticos adaptados a la enseñanza del pueblo, participaba en la elaboración de planes y programas de estudios, en gran medida organizadas por el modelo norteamericano. De este modo se puede concluir que el pragmatismo encontró una buena acogida en la China de las primeras décadas del siglo XX. Dentro de este movimiento se formaron las corrientes de “educación democrática” (Yan Yangchu), “educación viva” (Chen Haoqin) y “la educación de la vida” (Tao Xingzhi) (Li, 2004).

Cai buscaba imitar el sistema educativo francés mediante el cual las instituciones educativas estuvieran descentralizadas del gobierno, de modo que las universidades y los centros de estudios superiores estuvieran bajo el control de una institución superior (la Universidad de Pekín) y se arbitraran las regulaciones de estos organismos de manera jerárquica, organizada por distritos –algo que empezaría a poner en práctica como Ministro de Educación. Para corregir y establecer los correspondientes niveles, se apoyaba en gran medida en el paradigma educativo japonés, compuesto por tres etapas y cuatro niveles (Duiker, 1977, p. 46), que incluía la educación primaria, una secundaria y de preparatoria y una última de estudios superiores o universidad, lo cual permitía un desarrollo progresivo y adecuado para los alumnos.

Estos puntos de carácter más occidental servirían de base para las posteriores ideas que ayudarían a esbozar un camino más recto a las esperanzas de Cai. En 1911 el Imperio Chino se desquebrajaba y Cai se apresuró para volver a su país. Quizás no fuera consciente aún de los cargos de tanto peso que llegaría a ocupar, pero regresar a China significaría para él poner en práctica todo lo aprendido.

4. 5 Conclusiones

Esta etapa de la historia de China fue crucial para la nación, no únicamente en el ámbito político y social sino también en el educativo. Los primeros intentos de llevar a cabo la revolución desembocaron en un golpe que finalmente logró su objetivo y, sin embargo, no dejó de ser un suceso desencadenado prematuramente para una nación que no estaba del todo preparada. En un país donde la élite intelectual (aquella que comprendía las ventajas y problemáticas de un nuevo gobierno) representaban un escaso porcentaje en comparación con el resto mayoritario la población (menos conocedora de estos sistemas políticos y sociales), no había duda, en palabras de los historiadores contemporáneos, de que la transición a la República fue rápida y mal preparada; tal como demuestran las condiciones para la abdicación del emperador y las consiguientes rencillas de poder entre Sun Yat-Sen y Yuan Shikai. La subida de este último a la presidencia supuso otro revés al inicial proyecto de República al intentar proclamar su propia dinastía, haciendo que los cimientos de este nuevo sistema de gobierno fueran aún más inestables en sus inicios.

Sin embargo, esta época también representó un claro crecimiento educativo y un genuino interés por el desarrollo intelectual por parte de los reformistas. Una nueva época requería de una nueva educación, de modo que China pudiera presentarse como una nación igual a las otras potencias, si bien iba a resultar un camino largo y penoso. Es una era de gran interés intelectual y apertura a otros sistemas, de manera que pudiera organizarse un modelo educativo eficaz para la población general china, así como son unos años de movilización intelectual de la mano del Movimiento de la Nueva Cultura, que promovía la idea de una China moderna. Es un periodo de transición que también dio paso a intelectuales como Cai Yuanpei, brindándole la oportunidad de entrar como Ministro de Educación y comenzar una serie de reformas y propuestas para la educación china. Aunque las principales ideas que se consideraban necesarias para la nueva China recaían en la educación utilitarista y militar, la entrada de Cai Yuanpei al Ministerio le permitió desarrollar más sus planes y, por consiguiente, resultaría de mayor utilidad a posteriori gracias a su gran prestigio y renombre.

Fue, en definitiva, una etapa complicada, pero también el inicio de una China moderna. Aunque los primeros años como Ministro de Educación fueron cortos y poco

fructíferos, el haber renunciado a su cargo permitió a Cai Yuanpei usar, en los siguientes años, su experiencia y conocimiento para seguir moldeando el país en busca de un nuevo sistema de educación moderno y acorde a los principios morales que Cai consideraba necesarios para la población, no únicamente para lograr el desarrollo de una potencia, sino de una nación democrática y justa.

Estos primeros años, sin duda, no resultaron los más sencillos, y de hecho, aún habría más conflictos por venir. La fragilidad de la República hizo que este sistema se tambaleara y el poder acabara, formalmente, en manos de caudillos y señores de la guerra mientras que el poder nominal del Gobierno de Pekín fuera prácticamente una formalidad. El auge del comunismo chino permitiría algunos avances educativos y militares, pero únicamente por apoyo del Komintern⁶⁸ al Partido Popular Chino. Las expediciones para unificar el país, dividido en territorios de señores de la guerra, fueron otra constante que finalmente se lograría; hasta entonces, era común que cada territorio fuera casi un lugar independiente de otros y dificultara un sistema homogéneo y unificado de gobierno.

La Primera Guerra Mundial también pondría en delicada situación a China a través de los pactos y resoluciones finales del Tratado de Versalles, maltratando una vez más a una nación que tanto había contribuido y colaborado con las potencias extranjeras. Y menos de dos décadas después, con la invasión de los japoneses y la masacre de Nankín, China se vería de nuevo en una situación muy difícil que, de hecho, profetizaría la caída de este proyecto de República.

Con todo, los avances educativos fueron de gran importancia y, sin duda alguna, como podrá verse en el capítulo siguiente, resultarían decisivos y paradigmáticos para la educación moderna. Mientras que las bases de la República fueron frágiles, las de la educación china encontraron sus cimientos, en especial gracias a la labor de Cai Yuanpei en la Universidad de Pekín y en su ayuda para la creación de los distintos centros de

⁶⁸ Komintern (o Comintern, en ruso Коминтерн, abreviatura de Коммунистический интернационал, 1919-1943) era el nombre otorgado a la Internacional Comunista o III Internacional, y era, como indica su nombre, una organización comunista de carácter internacional que tenía como miembros los partidos comunistas de distintos países. Esta organización tenía como objetivo los principios anticapitalistas y marxistas.

investigación. Incluso después de la República, su legado continuaría y sería un punto de inflexión decisivo para el ámbito académico chino.

5. Cai Yuanpei: una figura decisiva en las reformas educativas de la República

Un estudioso del mundo académico y un modelo de eternidad.

Mao Zedong

La situación de China había cambiado enormemente hasta el retorno de Cai Yuanpei en 1911. La revolución contra la Dinastía Qing había triunfado, Sun Yat-Sen había vuelto de su exilio desde los Estados Unidos de Norteamérica y posteriormente fue nombrado presidente provisional, y la República de China se había proclamado como tal en diciembre de ese año. Cai regresó y fue designado Ministro de Educación del gobierno provisional, gracias a recomendaciones de amigos y sobre todo por sus propios reconocidos logros en la educación. El regreso de Cai Yuanpei a China significó mucho tanto personalmente para él como para el propio país.

5. 1 Ministro de Educación de China: ideario, propuestas y reformas

Si bien, como se ha visto antes, los intentos de reforma de Kang Youwei habían fracasado en 1898, la Revolución de Octubre fue el golpe efectivo para derrocar la dinastía Qing y traer la República a China. Es curioso el hecho de que, durante los eventos más importantes de la Revolución, Sun Yat-sen ni siquiera estuviera en China, tardando aún en llegar casi dos meses. A pesar del éxito del levantamiento, no fue algo que se consiguiera con facilidad. Sun Yat-sen fue proclamado presidente provisional de la República de China, y en puestos de poder situó a allegados de la Sociedad Revolucionaria. Como explica Xiaoqing Diana Lin (2005, p. 49), Cai Yuanpei no fue la primera opción de Sun Yat-sen para nuevo Ministro de Educación; sin embargo, el nombramiento de Cai fue aceptado positivamente y de manera unánime.

Podría pensarse que en un puesto de tanto poder, Cai podría haber cambiado muchas cosas; sin embargo, el reformista acabó más bien desencantado, llegando incluso a sentir un gran rechazo contra el gobierno. La razón de esta evolución era simple: Sun Yat-Sen no permaneció mucho tiempo como presidente; aún había conflictos con las tropas del último Emperador Puyi, y su general, Yuan Shikai. Para conseguir la abdicación definitiva del emperador, Sun Yat-Sen acordó el traspaso del poder de la

presidencia a Yuan Shikai, una estrategia peligrosa, pero necesaria para poner fin a la ya moribunda dinastía, que se presentaba en la negativa de Puyi.

Finalmente, en 1912, tras la abdicación del emperador, la República quedaría proclamada de manera oficial. No obstante, Yuan Shikai no tenía carácter revolucionario, y había aceptado presionar a la dinastía a cambio de algunas parcelas de poder. Cai Yuanpei mantuvo muchos desacuerdos con Yuan Shikai, y solo tres meses después de ser nombrado Ministro de Educación, Cai renunció a su puesto como una forma de protestar contra diversas corruptelas. No anduvo muy desencaminado Cai en sus recelos y sospechas respecto al nuevo presidente de la República, pues en 1915 Yuan Shikai intentó formar su propio imperio, demostrando claramente a toda China cuáles habían sido sus planes iniciales. Este intento de restauración monárquica acabó en fracaso, durando desde finales de 1915 hasta la primavera de 1916, y este intento de instaurar un nuevo Imperio no resistió el medio año de vigencia. Fueron meses convulsos, con batallas y rencillas, pero por suerte fue un periodo corto y los planes de la República continuarían. Para Yuan Shikai, este fracaso en su carrera le impactó tanto que moriría en junio de 1916, dando, como se esperaba, el relevo al presidente Li Yuanhong (黎元洪, 1864-1928). Para entonces Cai ya no formaba parte del gobierno, pero en breve empezaría su función como nuevo rector de la Universidad de Pekín.

5. 1. 1 Los cinco tipos de educación

En el primer año de Ministro de Educación, Cai trajo consigo numerosas ideas. Fue ese año 1912 cuando propuso una nueva política de educación para la República, basándose en cinco tipos de educación: educación militar/ciudadana, educación utilitaria, educación moral, educación global y educación estética.

Anteriormente se había visto la valoración negativa de Cai Yuanpei de la formación clásica, criticando los defectos de esta como las malas relaciones “alumno-mentor”, la desorganización de los materiales académicos, la anticuada metodología de enseñanza que fomentaba la memorización y la escasa motivación para el estudio, etc. Por otra parte, centrado en la idea de la creación e instrucción de una nueva sociedad a

base de la educación, Cai propuso las cinco “educaciones” mencionadas anteriormente, cada una de ellas destinada a cumplir una función específica.

En primera instancia, compartiendo los planteamientos de sus contemporáneos y anteriores reformistas, Cai apoyaba la educación militar y ciudadana. Las razones seguían siendo las mismas: defender China ante posibles invasiones en tiempos de guerra, además de desarrollar así el proceso industrial. Ciertamente, Cai, con su visión más utópica, no era gran partidario de fomentar el carácter militar, puesto que esperaba una aproximación más pacífica entre países; sin embargo, en periodo de crisis era necesario un método de defensa contra las adversidades que pudieran surgir en caso de conflicto bélico con otras naciones. En otros términos, la educación militar servía tanto para proteger al país como para evitar que los propios militares accedieran al poder (Duiker, 1977, p. 45). Esta educación se proyectaba también para instruir al ciudadano en caso de guerra y por lo tanto era útil para la nación.

La segunda educación que apoyaba Cai era la del utilitarismo, muy unido y relacionado con la educación militar y su apuesta por el desarrollo industrial, tecnológico y científico. Su interés y entusiasmo por el utilitarismo se debía en gran medida a las ideas del estadounidense John Dewey (1859-1952). Aunque Dewey aún no había pisado China, ya era muy famoso por sus métodos y sus estudios sobre la educación, relacionándolos también con la democracia, la moral, la ética, temas que Cai Yuanpei compartía. El utilitarismo que influía a Cai buscaba el desarrollo del talento de las personas, así como el crecimiento de la democracia y de la economía. Esto permitiría, consecuentemente, una mayor alfabetización y acceso a la educación para la población, creando una especie de circuito cerrado en el que la mejora económica fomentaría el progreso educativo, que a su vez, en el futuro, beneficiaría a la economía, repitiéndose así el proceso (Zhang, 1993, p. 150). Como resume Duiker: “Utilitarian education would attempt to raise the material and technological level of the nation in order to further national prosperity” (Duiker, 1977, p. 45).

Cai consideraba posible el desarrollo espiritual y material al mismo nivel; sin embargo creía que una evolución acelerada del segundo sin una correcta educación moral llevaría a la agresividad y a la arrogancia (Zhang, 1993, p. 150). Sin esta educación moral, el crecimiento masivo industrial y económico de China desembocaría en el caos. Por ello,

siguiendo siempre esa línea filosófica, Cai proponía la educación moral, la cual proporcionaría las sólidas y firmes bases de comportamiento ético que evitarían toda forma de opresión y explotación del hombre por el hombre, especialmente en ese contexto de desarrollo. También se esperaba que con tal educación se consiguiera una correcta y leal obediencia y respeto de las leyes, diseñadas para salvaguardar las vidas y haciendas de los ciudadanos. Para llevar a cabo esta educación, Cai apoyaba la idea de la unión de la visión china del mundo con el espíritu científico de Occidente. Aunque Cai valoraba la esencia china y su moral, que tenían de objetivo lo mejor para el ser humano (como la utopía de la Gran Armonía y la formación de la persona como individuo), era consciente de que el espíritu occidental era imprescindible, si bien juntar ambas posturas resultaba crear algunas complicaciones al chocar los distintos puntos de vista y ser estos tan diferentes. Era una considerable tarea equilibrar ambas partes para formar una nueva moral que fuese fiel a la naturaleza china, pero también compatible con la idea de un mundo globalizado.

Así, como expone Lizhong Zhang, Cai admiraba y aceptaba los planteamientos de la moral china en los que premiaba el comportamiento del individuo; por otra parte, preceptos como la lealtad al emperador o el culto a Confucio chocaban fuertemente con su carácter y espíritu republicano, por lo que eran rechazadas (Cai propuso en su lugar los conceptos de la Revolución Francesa de la libertad, igualdad y fraternidad). En última instancia, la educación moral buscaba la formación del individuo en el plano espiritual, ético y cívico, de manera que no pudieran darse situaciones de opresión ni de descontrol militar. Como diría el propio Cai: “Moral education is to make people work for mutual protection and mutual preservation (...). From this, people can progress to the promotion of education in the light of reality” (Zhang, 1993, p. 150).

La siguiente educación propuesta por Cai Yuanpei era la de la cosmovisión, que suponía un regreso a su interés por la filosofía de Kant, en el estudio y diferenciación del mundo del fenómeno y noúmeno. Esta educación tenía como objetivo evitar el materialismo y el egoísmo material, teniendo en cuenta la importancia de un universo no físico; también puede interpretarse como otra medida para contener el desarrollo de la educación militar y utilitarista y ponerle unos límites: el reformista “hoped that the cultivation of a proper world view would help foster more altruistic and elevated

sentiments, thus moving on towards understanding the essential unity of all humankind” (Zhang, 1993, p. 150).

Finalmente, dentro del quinto tipo de instrucción –la educación estética, ligada a la educación de visión del mundo–, Cai defendía que la belleza en forma de arte, danza y música permitiría a los alumnos mantener una vida académica feliz y activa (Zhang, 1993, p. 5), siendo además este tipo de educación una sustitución idónea para la educación religiosa previa. Más aún, esta educación serviría de puente para comprender el mundo del fenómeno y el noúmeno.

Esta estructura educativa se puede presentar en forma de pirámide (Figura 5), que esboza Peili (1996, p. 125).

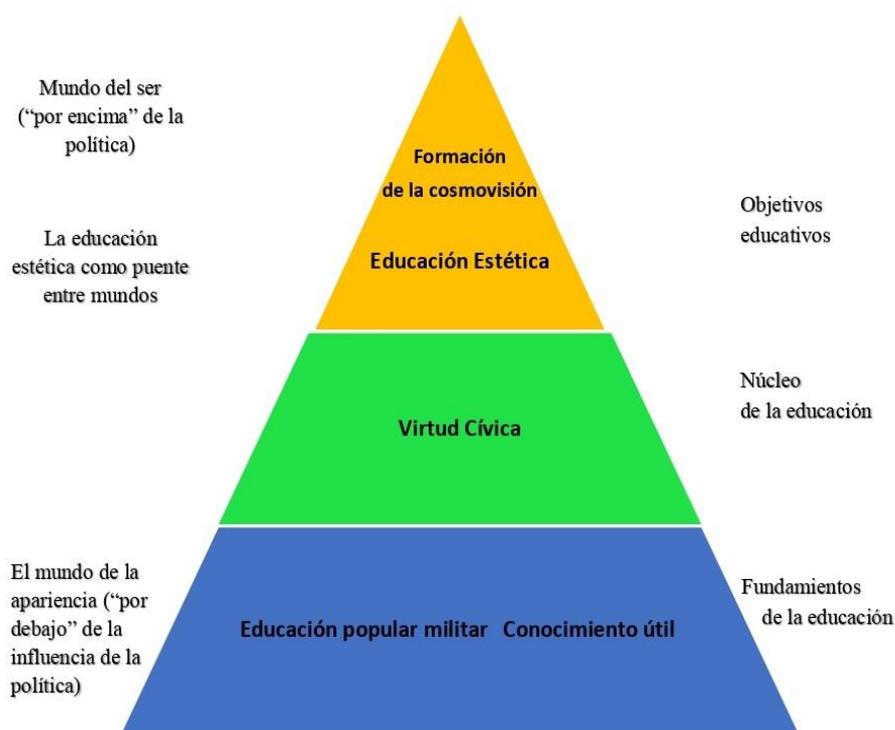


Figura 5. Pirámide de la Teoría de la Educación de Cai Yuanpei según Peili Wang.

Nota: Traducción y elaboración propia de la autora.

A pesar de las propuestas presentadas por Cai para con la educación china, no todas ellas fueron aceptadas de igual manera. En contra a la postura del gobierno, Cai

creía que la educación estética, la educación de la visión del mundo y la educación moral serían las que determinarían las otras dos (militar y utilitarista). El gobierno demostraba poco interés en el aspecto de visión del mundo y educación estética, inclinándose más a la educación militar, utilitarista y ética (que a fin de cuentas se reducía a la educación cívica y al respeto y cumplimiento de las leyes). Después de todo, fue una reacción normal, porque, como explica Duiker, el gobierno estaba más enfocado en mejorar la sociedad china, en desarrollarla y, ante todo, salvarla, que en cumplir las ideas utópicas de armonía y comprensión del mundo metafísico. Las prioridades del momento requerían el avance principalmente militar y económico del país. De todas formas, únicamente la presentación de estos tipos de educación ya mostraba un gran cambio con lo que había anteriormente, llegando a ser Cai centro de controversias y discusiones en lo que a su metodología se refiere. En especial, ese aspecto filosófico era una importante pieza en su programa, pues:

Education (...) must be directed at more than achieving “the greatest material happiness for the greatest number”. Man requires the satisfaction of spiritual as well as material needs. Education, therefore, must have a broader aim, to help humanity understand the real world beyond the phenomenal world (Duiker, 1977, p. 46).

No obstante, si bien los postulados de Cai suscitaron polémica, no era la primera vez que surgían estas propuestas. Zhang Zhidong ya había abogado por el utilitarismo, el entrenamiento militar y moral. Dos de estas vías educativas ya se habían empezado a aplicarse antes de Cai, así que no fue una innovación docente genuina de Cai, sino una reutilización de conceptos previos que consiguió poner en el foco de atención de los progresistas y del propio gobierno.

5. 1. 2 Reformas llevadas a cabo en el Ministerio de Educación

A pesar de ser una etapa muy corta en su carrera como pedagogo, Cai Yuanpei fue muy activo en su cargo político hasta la fecha de su dimisión. Muy concienciado con la situación en las escuelas, el reformista estaba ahora en una posición óptima y oportuna para realizar esos cambios, o al menos, proponerlos. Como explica Xiaoqing Diana Lin en el libro *Peking University: Chinese Scholarship and Intellectuals 1898-1937* (2005), Cai esperaba crear un nuevo plan de estudios para la moderna educación que se implantaría. Siguiendo sus propios preceptos, propuso la abolición de todo tipo de culto

a Confucio –o similar– en los centros educativos, así como evitar el favoritismo académico por parte de los intelectuales que aún recelaban de los títulos universitarios occidentales.

Influenciado por el sistema francés, Cai expuso la idea de la descentralización de la educación en China, presentando un modelo organizado y jerárquico en distritos, siguiendo como institución líder a la Universidad de Pekín. En su proyecto de descentralización, Cai tenía planeado el establecer universidades por todas las provincias, que serían monitorizadas por las autoridades de las mismas instituciones. Este método dividiría el país en varios distritos, con una universidad principal a modo de guía para ese territorio, manteniendo así una estabilidad y autonomía para la zona. Como explica Xiaoqing Diana Li, aunque el director de cada universidad sería designado por el Estado (Lin, 2005, p. 52).

En primera instancia, Cai propuso la división del territorio en seis distritos (Pekín, Wuchang (武昌, posteriormente Wuhan 武汉), Nanjing, Cantón, un distrito norte y otro distrito sur), mientras que la Universidad de Pekín seguiría siendo la líder y guía, tanto en los aspectos intelectuales como administrativo-organizativos, para las futuras universidades de cada región. De este modo las nuevas instituciones universitarias deberían establecerse en Nanjing, Hankou (posteriormente Wuhan, fusionada con Wuchang) y en Cantón; una nueva universidad aparte se ubicaría en Chengdu, Sichuán, que no entraba exactamente en su sistema de distritos (Lin, 2005, p. 52).

Le urgía a Cai que se formasen las universidades de nueva creación, pues consideraba que el cambio educativo arrancararía en esos centros de educación superior. Podría parecer que empezar este proyecto por la educación superior fuera contraproducente, dado que no era educar a las masas, pero tal como explica Duiker (1977, p. 47), Cai Yuanpei era consciente de que el principal problema al que se enfrentaba en su cruzada era la falta de profesores eficientes y correctamente preparados. Para Cai, era necesario educar primero a individuos que luego, bien formados, pudieran ejercer de profesores, y así sucesivamente. Por ello, para conseguir un exitoso porvenir se requería la previa instrucción de esos futuros profesores, que sí podrían encargarse más tarde de la educación de las masas. Una educación mediocre, aunque a gran escala podría, ser más

bien un obstáculo: “Once a number of teachers were trained, obligatory education could be established” (Duiker, 1977, p. 47).

En este caso, por educación de las masas se entendía en un principio la educación desde la infancia, si bien Cai era consciente de que aún habría un gran porcentaje de población adulta no instruida. Para paliar ese problema propuso otra gran medida: la fundación de bibliotecas, periódicos y salones de lectura que ayudarían a la gente de a pie a empezar a tener un acceso básico y directo a la formación e información.

En lo que a la educación femenina se refiere, Cai, al igual que otros reformistas, apoyaba la educación de la mujer hasta el punto de sugerir la enseñanza mixta, al menos en los niveles primarios y posteriormente superiores, como veremos más adelante. Para facilitar el acceso a la educación y a los estudios defendía también la simplificación de la lengua y su reforma, al igual que proponían otros reformistas del idioma, de manera que tales reformas simplificadoras harían descender el índice de analfabetismo. Siguiendo su postura revolucionaria en pos de una nueva era, planteó la eliminación de los libros clásicos del confucianismo, dándole más importancia a la creación de nuevos materiales de estudio, en especial aquellos que reflejaran los ideales republicanos. También propuso, dentro del campo de educación primaria, sustituir las asignaturas de lectura de los clásicos por clases de manualidades y dibujo (Duiker, 1977, p. 47).

La importancia de la instrucción artística se plasmó en sus *Propuestas del curso educativo del país* (1912) donde se subrayaba el papel de enorme relevancia de la enseñanza de la música desde la infancia para la formación del individuo. Por iniciativa de Cai, esta asignatura se convirtió en obligatoria en las escuelas primarias y secundarias, mientras que antes se ofrecía únicamente como optativa. Asimismo se establecía el número obligatorio de horas a la semana (de dos a cuatro). Ante la necesidad docente se aumentó el cuerpo de maestros de música y se reforzó la formación de los mismos. En septiembre de 1912 se inaugura el Colegio Pedagógico de Pekín con un programa de enseñanza de cuatro años, donde están incluidas las clases de música como obligatorias (Hu, 2009, p. 109).

Esta apuesta por la educación estética como herramienta de la armoniosa formación espiritual y moral, así como de la transmisión de valores éticos a través de la cultura fue una vía que seguía Cai Yuanpei desde sus primeros pasos como educador.

Recordemos que gracias a él ya en 1902 se daban clases de música en la Escuela Patriótica de Shanghái.

En julio de 1912, Cai dio un discurso en un ciclo de conferencias para educadores (Emergency Central Educational Conference), en el cual animaba a los instructores a no temer a abrir una nueva vía educativa (Duiker, 1977, p. 47). En estas conferencias, explicaba los diversos usos de la educación en la nación:

He placed particular emphasis on the need to use education to unify the nation, to decentralize the school system, and to ensure that the minority races received equal treatment, and finally, to move toward to establishment of a unified written language for China. His speech emphasized that education under a republic should attempt to develop the specific abilities of individual students, and not merely satisfy the wishes of the government. (...) he stressed the need to complement military and utilitarian education with the transcendental education (...). Finally, he cautioned his audience between periods of self-love [tzu-ta] and self-hate [tzu-ch'í]. Self-love arises when China overestimates the values of her "four thousand years of culture". Then, after China loses a few battles, her self-confidence diminishes and lapses into blind imitation of others (Duiker, 1977, pp. 47-48).

En lo que a los caminos de la unificación de la nación se refiere, Cai encontró posturas contrarias a sus ideas. El enfrentamiento se resumía en que Cai era nacionalista, que esperaba el resurgir y fortalecimiento de la nación, pero también creía necesaria la influencia positiva por parte de otros países, por lo que una nueva etapa de aislamiento no sería lo más adecuado para China. La meta era un equilibrio entre el desarrollo de China, su nacionalismo y un sentimiento también de modestia que impidiera que se repitieran las situaciones de antaño (el etnocentrismo chino). Con esta posición, Cai esperaba una situación ecuánime entre autofortalecimiento y crecimiento a la par que aprendizaje de las otras naciones, especialmente las occidentales; no obstante, esa postura fue vista tanto por republicanos como monárquicos como una manera de debilitar el sentimiento nacional (Duiker, 1977, p. 47).

El segundo punto abordaba la cuestión de las minorías étnicas; con ello, Cai se refería a la educación nacional a gran escala y a todos los estratos sociales (como buscaba Pestalozzi). Teniendo en cuenta la influencia tanto de Pestalozzi como de Dewey y sus ideas del individuo que formaría luego la sociedad, se precisaba que toda persona, sin

importar su distinción étnica, tuviera acceso a la educación para lograr este fin; era algo necesario para conseguir la meta de una sociedad ideal, que acaso podría representar más de la mitad de la población. La misma tónica es la que seguía la educación mixta, pues también era un enorme porcentaje del potencial demográfico chino. Los puntos de descentralización de las escuelas y la simplificación de la lengua, como se ha mencionado anteriormente, buscaba en primer lugar que la educación pudiera mantener su propia autonomía, y en segundo, que la alfabetización tuviera un mayor progreso.

Gran parte de sus propuestas fueron recibidas con interés en la Conferencia, si bien no significó la aceptación de todos estos puntos por parte del gobierno. Las reformas de los planes de estudios se aceptaron con algunas modificaciones, así como se aprobaron las primeras propuestas de la educación mixta y los establecimientos de oficinas de educación social (Duiker, 1977, p. 48). También se logró el objetivo de eliminar el estudio obligatorio de los clásicos en los colegios de educación primaria y secundaria. Sin embargo, no tuvieron suerte con otras proposiciones, que encontraron no pocos detractores. Estos preferían una educación como utilitarista herramienta para el Estado, chocando con las ideas de escuelas y universidades autónomas de Cai; al fin y al cabo, bajo el mandato del gobierno, la educación podría servir como medio de movilización política, por lo que no interesaban los planes de Cai concernientes al desarrollo del individuo (Duiker, 1977, p. 48). La educación militar, utilitarista y ética fueron fácilmente incluidas, puesto que ya había antecedentes de este tipo de instrucción. La educación estética también logró ser aceptada; sin embargo, aquella referente a la visión del mundo fue rechazada por completo.

Por lo demás, fue un período extraordinariamente corto para cumplir todos los propósitos como Ministro de Educación. Con Yuan Shikai de presidente los permanentes choques entre la postura moderada y conservadora de Yuan Shikai y sus compañeros y el carácter republicano y democrático de Cai llevarían finalmente a la dimisión de Cai en 1912. También fueron relevantes en la toma de esta decisión por parte de Cai los intentos de Yuan por evitar que el primer ministro y el gabinete tuvieran potestad de abolir su cargo presidencial, acaparando así el poder. Esto indignaba especialmente a Cai, que no confiaba en Yuan y sus medidas tan autoritarias. Su desagrado hacia Yuan era creciente y no tenía buena opinión de él ni de sus ideas de gobierno centralizado. La ambición de

poder de Yuan era, además, considerada un rasgo de un hombre poco virtuoso, y como Cai creía, la virtud era lo principal para un buen líder y presidente. De este modo el mandato en manos de Yuan Shikai fue el punto clave para la renuncia de Cai como Ministro de Educación, no dispuesto a permitir que semejante situación quedara sin respuesta por su parte. Tras su dimisión en 1912, no pocos miembros del Ministerio sugirieron el nombramiento de Cai como nuevo rector de la Universidad de Pekín; sin embargo, Yuan se negó a sabiendas de la autoridad que le otorgaría a Cai tal designación, que podría ser utilizada contra el presidente. El planteamiento de Yuan Shikai era:

Mr. Ts'ai is a member of the Kuomintang and is a fervent advocate of revolution, and many of the incidents occurring these days are connected with him; if I make him chancellor of Peking University, and assist him in cultivating revolutionary talent, the government will soon be in a hopeless situation and my own position will not be secure (Duiker, 1977, p. 51).

La antipatía entre dos miembros de gobierno era mutua. Para Cai, Yuan representaba todo lo negativo de las sociedades anteriores a la república: en especial, la burocracia y la soberbia de la vieja casta. El rechazo hacia Yuan era tal, que Cai, como expone Duiker, no mantuvo silencio ni tras la muerte del presidente en 1916:

He feared the strong and oppressed the weak, cheated the public and favored the greedy, talked with honey in his mouth but carried a sword for your belly, and indulged all of his luxurious desires. He was the personification of official ignorance, worship of the emperor, in the Temple of Heaven, and the advocacy of the study of the classics in elementary schools...This was his use of all the traditional pedantry. He used all of the mystical humbug of the old society- oaths in the Temple of the God of War, praying in church, flattering and greasing his ministers, and relying on necromancers to cure diseases. With Mr. Yüan removed, is it not possible that these social poisons will disappear as well? (Duiker, 1977, p. 51).

Aunque Cai dimitiera, su programa educativo se mantuvo hasta 1919, año crucial para la historia China. El sistema de distritos no comenzó con buen pie y, para reducir los gastos de la Universidad de Pekín, se propuso la fusión de la institución con la Universidad de Beiyang (北洋大学) para sostener así una sola universidad por distrito. El rector de entonces, He Yushi (何燠时, 1878-1961), encontró muchas dificultades al intentar por todos los medios vincular ambas universidades, y acabaría por dimitir en

noviembre del 1913. Sin embargo, el sistema autónomo de Cai también creó comités de evaluación, que tomarían las decisiones y llevarían las riendas de las Universidades que se establecerían en 1915:

This followed Cai's regulations that, after the fashion of German universities, the faculty members of a university, rather than the Ministry of Education or other external government agencies, should have control of the orientation of the university (Lin, 2005, p. 53).

Este modelo de autonomía se prolongó hasta 1930, cuando Jiang Menglin (蒋梦麟, 1886-1964), a la sazón ministro de Educación, permitió el acceso de otras entidades administrativas a juzgar los asuntos universitarios, extendiendo así el margen de control sobre las instituciones.

La situación, de todas formas, era tan precaria, que en cuanto Cai tuvo la posibilidad de volver a Europa en 1912 la aprovechó, regresando a Alemania para continuar sus estudios. Su presencia fue requerida para debatir diplomáticamente con Yuan para acercar la facción del presidente con la del Kuomintang, ofertas que Cai rechazó. La posición del Kuomintang en China era delicada: uno de sus líderes había sido asesinado a manos de un sicario de Yuan Shikai y esto había provocado un intento de golpe militar para derrocar a Yuan. En ese convulso contexto, Cai regresó a China en 1913, también apoyando la causa contra Yuan Shikai, que fracasó de todas formas. Marchó después a Francia, donde trabajó con Li Shizheng, desarrollando y promoviendo el movimiento de “estudio y trabajo” que muchos estudiantes seguían en China, relacionado con la educación estética que tanto le interesaba (Lin, 2005, pp. 53-54). Curiosamente, durante su estancia en Francia, Cai recibiría financiación económica de Yuan Shikai; sin embargo, esos recursos los empleó Cai tan solo para la publicación de trabajos y revistas, evitando así gastos de carácter personal para, seguramente, no tener que deber nada a Yuan.

Podría considerarse que fue una de las etapas menos productivas de Cai con respecto a la educación en China. No fue casualidad, puesto que con Yuan Shikai en el poder y todavía con la sombra de la institución monárquica presente, sobre todo en la mente de Yuan, Cai tenía poco margen de maniobra para realizar todos sus planes de la nueva educación. No fue su mejor momento, pero fue una etapa de aprendizaje y de

primer contacto con la problemática de la reorganización del sistema educativo, una cuestión a la que regresaría más adelante, en 1917, para asumir otro puesto.

5. 2 Cai Yuanpei - Rector de la Universidad de Pekín (1916-1926)

Tras la muerte de Yuan Shikai en 1916 se abría otra nueva etapa para China, que prácticamente no había tenido una verdadera República hasta entonces. Sucedió por Li Yuanhong, el nuevo Ministro de Educación, Fan Yuanlian (范源濂, 1872-1927) el 1 de septiembre de 1916 envió un telegrama invitando a Cai a regresar urgentemente a China para tomar el puesto de rector de la Universidad de Pekín (Anexo 25). A pesar de que había más candidatos, en especial en el gobierno en torno al Ministerio de Educación, el reconocimiento de Cai en el ámbito educativo hizo que su nominación como rector fuese definitiva (Anexo 26).

Cuando regresó de Europa y llegó a Shanghái para tomar posesión de su nuevo cargo, Cai fue avisado numerosas veces por amigos, aconsejándole que rechazara el puesto. La corrupción reinante era de tales dimensiones que no pocos temían que pudiera manchar la reputación de Cai al verse involucrado en la administración de la Universidad de Pekín; otros, sin embargo, tenían fe y esperanzas de que el íntegro Cai, como nuevo rector, pudiera hacer algo al respecto. Cai no desistiría y finalmente aceptaría el cargo, el cual sería, seguramente, el mayor reto de su carrera como pedagogo y educador. Tal como explica el propio Cai Yuanpei en sus notas biográficas:

Ese año, el gobierno puso a Yan Youling (严幼陵君) de rector de la Universidad de Pekín, pero dimitió dos años después, cambiando el cargo a Ma Xiangbo (马相伯君). No mucho después, Ma también dimitiría, y cambiarían el cargo a He Xihou (何锡侯), que poco después también dimitiría, por lo que el director de Ingeniería, Hu Sishan (胡次珊君) haría de intermediario. En el invierno del quinto año de la República (1916 si se cuenta la revolución de 1911), yo estaba en Francia, recibí un telegrama del Ministerio de Educación, urgiéndome regresar a China (a volver al país) y ser el rector de la Universidad de Pekín. Regresé, deteniéndome primero en Shanghái, donde muchos amigos me aconsejaron no aceptar el cargo, diciéndome que la Universidad de Pekín estaba demasiado corrupta, que al entrar, de no poder reformarla, se volvería un obstáculo contra mi propia reputación. Claramente esto estaba fuera de lo que yo deseaba. Pero también

había algunos pocos que decían que puesto que ya conocía su corrupción, entrar podría garantizar las reformas, y si fallaban, lo habría hecho lo mejor posible. Al final hice caso de cuanto me dijeron y partí hacia Pekín (Cai, 2012a, p. 98 - trad. de la autora).⁶⁹

El contexto histórico-político en el que tuvo que desenvolverse Cai Yuanpei era muy complejo. En 1914 estalla la Primera Guerra Mundial y China se había debilitado económicamente por los préstamos solicitados por Yuan al extranjero. En 1915 Japón presentó a China veintiuna demandas, que convertía al país en prácticamente un siervo del imperio nipón, lo que levantó un fuerte sentimiento anti-japonés por parte de los chinos. Yuan tampoco supo aprovechar el sentimiento nacionalista y su breve reinado como emperador acabaría abruptamente con su muerte en 1916, y acto seguido Li Yuanhong lo sucedió en tan alto cargo. No quedaba muy claro si con el nuevo presidente se iniciaba una nueva etapa o si más bien seguía guiada, inspirada y orientada por las ideas de Yuan Shikai (Hsü, 2000, p. 482), por lo que el poder del nuevo gobierno quedaba muy en entredicho.

La caída de Yuan traería un periodo muy complicado de señores de la guerra y caudillos, que tenían el poder real, administrando y gobernando los territorios y zonas, y fue la ley marcial la que aseguraba la supervivencia y dominio de uno sobre otro. Aunque existía el gobierno central en Pekín, resultaba ser una institución con una autoridad diferente, con el enfoque más diplomático para tratar con las potencias extranjeras. Lamentablemente, el gobierno, al tener la potestad de nombrar cargos, estaba salpicada de corrupción, enriqueciéndose además de manera ilícita de los negocios de los ferrocarriles. Todo era convulso: se formaban y se rompían las alianzas, los ejércitos de estos señores de la guerra incluían desde soldados hasta bandidos y mercenarios y, en general, la situación en las zonas estaba en un constante cambio, lo que dificultaba el alcance de una próxima estabilidad.

⁶⁹ 是年，政府住严幼陵君为北京大学校长。两年后，严君辞职，改任马相伯君。不久，马君又辞，仍以工科校长胡次珊君代理。民国五年冬，我在法国，接教育部电，促回国，任北大校长。我回来，初到上海，友人中劝不必就职的颇多，说北大太腐败，进去了，若不能整顿，反于自己的声名有碍。这当然是出于爱我的意思。但也有少数的说，既然知道它腐败，更应进去整顿，就是失败，也算尽了心。这也是爱人以德的说法。我到底服从后说，进北京 (Cai, 2012a, p. 98).

Sin embargo, no pocos estudiosos se asombran al comprobar que en este periodo complicado se desarrollase con una inusual fuerza un movimiento intelectual tan potente. El estado de opresión influyó en la atracción a movimientos tales como el anarquismo. Cada vez más intelectuales rechazaban la tradición y el confucianismo, como lo hizo Chen Duxiu (1880-1942), padre del comunismo chino y fundador de la revista de corriente intelectual más importante del momento, la *Nueva Juventud* en el año 1915 (Anexo 27).

Antiguos reformistas, como Kang Youwei, procurarían traer de vuelta el confucianismo percibido desde otro punto de vista, pero este intento no tuvo éxito. Kang Youwei

No fue el último intelectual que se quedó desfasado cuando unas ideas consideradas radicales en un determinado momento se volvieron conservadoras en un mundo que había cambiado. El confucianismo no quedó destruido, pero sufrió un duro ataque (Schirokauer & Brown, 2006, p. 352).

En medio de la efervescencia generada por el movimiento intelectual que movía y agitaba nuevas corrientes filosóficas, sociales y educativas (ganaría con fuerza el movimiento del *baihua*), Cai no podría haber elegido un momento más oportuno para regresar y aceptar el puesto. A pesar de que el contexto social y político revestía una enorme complejidad, tal movimiento modernizador de los intelectuales fue, una vez más, la ola que lograría hacer despegar a la Universidad de Pekín como institución educativa. Como observa Immanuel C. Y. Hsü, “Indeed, in the opinion of some, nowhere in Chinese history since the Spring and Autumn and the Warring States period (722-221 B.C.) had social and intellectual changes been so drastic and fundamental” (2000, p. 493).

Siendo Cai partícipe de la corriente intelectual más importante de China de inicios del siglo XX, el Movimiento de la Nueva Cultura (1910-1920) resultaría, en contraposición a la situación política y militar del país, un brote revolucionario de gran impacto en el ámbito académico y artístico. Este movimiento comenzaría antes de la llegada de Cai al cargo de ministro, y aún continuaría hasta pasados unos años como rector de la Universidad de Pekín, así que no sería equivocado decir que dicho margen de tiempo y movimiento fue el espacio de mayor actividad de Cai.

El Movimiento de la Nueva Cultura surgió debido a la ineptitud de Yuan Shikai como nuevo presidente, en especial al ser patente el espíritu conservador y monárquico

del que debía ser líder de un país que se había alzado en revolución y buscaba una vía de progreso. La chispa que prendió el resto del movimiento fue la impuesta de las Veintiuna Demandas de Japón (二十一条 Èrshíyī Tiáo) y el intento de Yuan Shikai de restaurar la monarquía, lo que causó un rechazo aún mayor. Los inicios del Movimiento de la Nueva Cultura fueron, como era de esperar de una situación caótica y poco estable, tal como explica Duiker:

The New Culture Movement was almost too diverse to support meaningful generalizations. It was characterized by contradictory impulses-idealistic humanitarianism contrasted with rabid nationalism, utopian egalitarianism clashed with overt acceptance of the need for an elitist leadership, and despair over the present combined with hope for the future (1977, p. 56).

Como movimiento puramente revolucionario y con el ideal de avanzar, proclamaba y aspiraba con una extraordinaria premura y urgencia el desarrollo de los planes del futuro. Se aceptaban postulados y visiones filosóficas occidentales sin mucho análisis y reflexión, a la espera de que alguna sirviera. Las teorías filosóficas y científicas para promover el movimiento eran aceptadas y al poco tiempo rechazadas debido a la aparición de otras que interesaban más. El vaivén de la opinión filosófica era común, los académicos enterraban sus creencias cuando encontraban otras nuevas que les atrajese más (Duiker, 1977, p. 56). Fue, ante todo, un problema de premuras y prisas, y como indicó Jiang Mengling: “Ideas were coming in so fast that intellectuals simply could not absorb them all” (Duiker, 1977, p. 56).

Sin embargo, el inicio algo caótico del Movimiento no fue impedimento para que siguiera adelante. Era necesario, además, encontrar un cambio rápido en la sociedad, con un efecto de “rejuvenecimiento”, popularizando los lemas de “abajo lo antiguo, arriba lo nuevo”, en pos del futuro y la época moderna, que parecía no llegar aún. Por lo que era normal que tales elementos del sistema tradicional como la lengua clásica escrita (poco práctica, elitista y complicada), el rígido modelo familiar y la sumisión de la mujer fueran los principales focos de revisión y crítica por parte de los miembros del Movimiento (Duiker, 1977, p. 56). Chen Duxiu, por ejemplo, fue uno de los grandes intelectuales del Movimiento, y en un periodo donde el confucianismo estuvo tan en el punto de mira, no faltaron las críticas del padre del comunismo chino:

Confucianism must be rooted out because (1) it advocated “superfluous ceremonies (...)”, making Chinese people weak and passive (...); (2) it recognized the family and not the individual (...); (3) it upheld the inequality of the status of individuals; (4) it stressed filial piety which made men subservient and dependent; and (5) it preached orthodoxy of thought in total disregard of freedom of thinking and expression (Hsü, 2000, p. 498).

Tampoco dejaba de animar a los más jóvenes –la esperanza del país– en ir en contra de lo antiguo para despertar una nueva China, mediante el seguimiento de las seis normas o preceptos principales de las que ya hablamos anteriormente, es decir: “(1) Ser capaces de decidir el destino por sí mismos; (2) Ser progresivo y no conservador; (3) Ser emprendedor y no retirarse; (4) Ser mundial y no aislado; (5) Ser práctico y no decir palabras huecas; (6) Tener actitud científica y no imaginaria” (Chen, 2015, pp. 45-53).

A pesar de sus diferencias políticas (Cai no era partidario del comunismo), no cabe duda de que coincidían las opiniones de ambos en el aspecto de la revolución cultural y que, a fin de cuentas, las metas eran iguales. La crítica al pasado, cuyas raíces habían anquilosado a China, era común y no pocos compartían la visión de Duxiu, si bien Cai Yuanpei no contaba con tantos seguidores que apoyaran su ideal de la educación estética (tema que nunca abandonaría, ni antes ni después de marchar y regresar a China).

Durante este agitado periodo la educación mantenía una precaria situación. La Universidad de Pekín no había pasado por sus mejores momentos, siendo parte de un escenario de innumerables cambios durante todos los años de su aún corta vida; sin embargo, aunque no fuera la institución gloriosa y prestigiosa que Cai y otros intelectuales esperaban que fuera, logró mantenerse, todavía, con cierta inestabilidad y desempeñando un importante papel.

Los mismos señores de la guerra tenían cierto interés en introducir conocimientos occidentales a la educación, conscientes de que les sería beneficioso sobre todo el desarrollo tecnológico y científico. La gran división y dispersión reinante de poderes fácticos permitió a la Universidad de Pekín y a otras instituciones conservar su propia autonomía (Lin, 2005, p. 42), lo que, sin embargo, no implicaba un camino de rectitud en la Universidad, empapada de múltiples casos de corrupción. Como observa Xiaoqing Diana Lin:

Dissociation between the state and the university was accelerated by the woeful financial situation the Beijing government caused the university. Government corruption led to

constant shortage of funding for the university. The situation was not so serious before 1911 because the relatively small size of the university and the financial contribution from the provinces. At that time, students at the Imperial Peking University did not need to pay tuition, room, and board and often received monthly stipends (2005, pp. 42-43).

De este modo, la Universidad sufría unas importantes pérdidas económicas entre las crecientes faltas de subvenciones y ayudas por parte del estado, la retribución del profesorado, el mantenimiento y, más importante aún, el pago a los estudiantes, que accedían y más que estudiar, vivían y se alimentaban en la Universidad prácticamente gratis. Las crisis financieras de la Universidad duraron prácticamente desde 1910 hasta 1920, y varios rectores acabaron renunciando al cargo por haber estado demasiado cerca de tales casos de corrupción relacionados con la administración económica y gestión de la institución. Indudablemente, la mala gestión (otros casos de escándalos económicos surgieron en los años 30) fue una de las causas por la que la Universidad había entrado en decadencia. Incluso con los intentos de otros notables intelectuales por levantar la Universidad, lo que consiguieron fue, quizás, evitar su absoluto hundimiento más que conseguir una resurrección total de la misma. Sin embargo, Cai tomó su nombramiento como un auténtico reto, ocupándose de los más variados aspectos y facetas de la vida académica. Fue él quien encargó a Lu Xun (鲁迅, 1891-1936) el diseño y creación de un emblema del centro universitario y dedicó su tiempo al desarrollo y justificación del modelo de la bandera de la Universidad (Anexo 28).

En 27 de enero de 1917 Cai Yuanpei participó de ponente en un congreso estatal donde se debatía el estado y perspectivas de la enseñanza superior en China. En su discurso expuso sus ideas acerca de la reforma del anticuado sistema universitario. El proyecto innovador se aplicó en la Universidad de Pekín y sirvió de modelo experimental. Las propuestas incluían la ampliación de los campos de humanidades y ciencias naturales, la separación de estudios de derecho en una rama independiente, la unión de las ciencias económicas con alguna área ya existente y la eliminación del perfil industrial (más bien por razones económicas, para optimizar los recursos), así como la reforma de la enseñanza preparatoria. Esta última transformación era absolutamente imprescindible, puesto que se observaba una clara incoherencia entre los contenidos de la etapa preparatoria y los contenidos de los cursos universitarios básicos, de aquí la necesidad de una estrecha

coordinación entre los programas de ambos niveles educativos. Asimismo fue modificada la duración de los cursos preparatorios, que empezaron a impartirse durante dos años (Hu, 2011, p. 155).

Cuando Cai se asentó en su nuevo puesto como rector de la Universidad de Pekín dejó claro que su primera meta sería darle a la institución un papel de gran importancia en los asuntos de la nación, convirtiéndola en el principal centro de enseñanza y educación de China. El primer día en la Universidad, dio una conferencia en un acto de bienvenida en el que exponía los puntos clave concernientes al desarrollo de la misma. Su discurso de bienvenida como nuevo rector (1917) fue una auténtica declaración de intenciones, donde Cai esbozó las medidas necesarias para transformar la institución académica y dejó claro los principales objetivos de este proceso. Para empezar, la Universidad pasaría a ser un centro de investigación, enseñanza y desarrollo y se modificaría de modo sustancial la estructura organizativa (Anexo 29).

Anteriormente, y debido a sus difíciles inicios, la Universidad había sido más bien un espacio seguro para los alumnos interesados en la educación occidental, pero había acabado transformándose en un lugar donde no se fomentaba especialmente un espíritu didáctico y de investigación, convertida así en algo similar a una fábrica que tan solo producía hombres con conocimientos utilitaristas. Cai quería evitar ese desajuste, puesto que, como había explicado con su teoría de las cinco educaciones, el modelo actual no desarrollaría la totalidad de las facultades de los alumnos y fomentaría una idea más bélica, dada la relación cercana entre las educaciones militares y utilitaristas. Por ello, también era importante que la Universidad de Pekín ayudase a mejorar el sentimiento moral de la nación. Asimismo el nuevo rector se dirigió al alumnado, y de manera clara y concisa definió las metas, deberes y obligaciones de los estudiantes, dividiendo su mensaje en tres apartados:

El primer objetivo, damas y caballeros, es que habéis venido a estudiar, así que debéis tener claras vuestras metas. Sin importar si la naturaleza de esos objetivos es correcta o no, la esencia de la Universidad debe de ser entendida. Las personas de hoy en día que estudian en escuelas especializadas acaban contratadas sin importar el qué. Pero en la Universidad no es así, los estudiantes os cultiváis en estudios superiores. (...) Los estudiantes se aplican en los estudios, cada uno de ellos viene con la intención de ganar mucho dinero asumiendo un cargo político, por lo que muchos graduados entran a la

Facultad de Leyes, siendo los que entran a los programas de Literatura muy pocos, y los que entran a los programas de Ciencias especialmente menos, todo porque el programa de Leyes es un atajo hacia los cargos políticos. Por ello, damas y caballeros, hay que ser firme con los objetivos en lo que a estudios se refiere; un estudiante de Leyes no se alista para convertirse en oficial; un estudiante de Empresariales no se alista para volverse rico. Establecidos los objetivos, el camino se hace solo (...). Por ello, el objetivo no puede ser pequeño. Esto es lo primero que espero de ustedes (Cai, 2012b, pp. 295-296 - trad. de la autora).⁷⁰

Este primer punto en concreto criticaba la corruptela que había ya incluso antes de la República de China en el ambiente universitario en general y en la Universidad de Pekín en particular. Los ideales y ambiciones de antaño habían cambiado poco en el último medio siglo; imperaba la necesidad de aprobar para obtener un certificado que le permitiera al alumno optar por una plaza de trabajo que le garantizase prestigio y bienestar económico. Antes del final de los exámenes imperiales, los candidatos se esforzaban al máximo para pasar con éxito las difícilísimas pruebas que asegurarían un puesto en la administración. A pesar de que se habían hecho titánicos esfuerzos por parte de reformistas e intelectuales para introducir un espíritu más pedagógico a los centros, la meta de los alumnos seguía siendo la misma que hacía milenios: aprobar, pues de ello dependía su futuro estable, acomodado y pudiente.

Este planteamiento de los alumnos desagradaba a Cai por dos razones: la primera, porque este aferro al materialismo y a las riquezas chocaban contra sus ideales filosóficos, propiciaba un conformismo y un perezoso acomodamiento en el individuo y finalmente generaba desigualdades económicas. La otra razón era que esta percepción de los estudiantes de los objetivos de su formación convertía el lugar de estudio (desde el instituto más humilde hasta la Universidad de Pekín) en un centro donde no existía un auténtico fondo intelectual; prueba de ello era, como se ha citado antes, la enorme desproporción entre alumnos de rama empresarial en comparación con los de artes y letras.

⁷⁰ 一曰抱定宗旨诸君来此求学，必有一定宗旨，欲求宗旨之正大与否，必先知大学之性质。今人肄业专门学校，学成任事，此固势所必然。而在大学则不然，大学者，研究高深学问者也。（...）入法科者，非为做官；入商科者，非为致富。宗旨既定，自趋正轨。（...）故宗旨不可以不正大。此余所希望于诸君者一也。（Cai, 2012b, pp. 295-296).

Ciertamente, este *modus operandi* por parte de la Universidad y la apatía por parte de los alumnos hacia otros campos de conocimiento no constituían el mejor caldo de cultivo para preparar a su tan ansiada élite de líderes intelectuales chinos. Por ello Cai proclamó ese primer objetivo para motivar (y advertir) a sus alumnos de los caminos a tomar una vez matriculados en la Universidad, la cual no sería el atajo al poder, sino un ambiente educativo e intelectual. Este punto, además, demostraría otra vez su rechazo a la educación clásica, tal como la comprendía Cai, cuando las prisas y necesidades por aprobar acababan por traer a personas muy poco preparadas, pero con un título oficial obtenido tras superar los clásicos exámenes.

El reformista era consciente no solo de la atmósfera apática de la Universidad, sino también de la falta de moral y el comportamiento de los alumnos, por lo que su siguiente punto del discurso se refería directamente a las conductas de los mismos:

El segundo objetivo es motivar la conducta moral (...) La moral está perdida (hoy en día). Todos los que asistís a la Universidad sois capaces de comportaros correctamente y de respetaros a vosotros mismos. (...) Por ello, es necesario tener a personas destacables, ser un buen ejemplo y corregir nuestros errores. Damas y caballeros, sois estudiantes universitarios de alto estatus, por lo que no deberíais solo pensar en manteneros virtuosos para satisfaceros a vosotros mismos, pues debe de haber también fomento a otras personas. (...) Con la cabeza agachada en vuestro estudio, con numerosas dificultades, con la ausencia de entretenimientos, acabaréis por hacer daño a vuestra salud. Por vuestro bien es correcto que participéis en entretenimientos correctos y no participéis en los amorales. Algunas actividades morales no son dañinas y son beneficiosas para vuestra salud. Cuando entréis a estudiar (a vuestras respectivas carreras) anotaréis en el libro (de acuerdos universitarios) que estaréis conformes con seguir las reglas del centro. Por ello, no podemos no ser rectos y cuidadosos. Esto es lo primero que espero de ustedes (Cai, 2012b, p. 296 - trad. de la autora).⁷¹

⁷¹ 二曰砥砺德行。(..) 道德沦丧, 诸君肄业大学, 当能束身自爱。(..)故必有卓绝之士, 以身作则, 力矫颓俗, 诸君为大学学生, 地位甚高, (...)故诸君不惟思所以感己, 更必有以励人。(..) 然诸君终日伏首案前, 芸芸攻苦, 毫无娱乐之事, 必感身体上之苦痛。为诸君计, 莫如以正当之娱乐, 易不正当之娱乐庶几道德无亏, 而于身体有益诸君入分科时, 曾填写愿书, 遵守本校规则, 故品行不可以不谨严。此余所希望于诸君者二也 (Cai, 2012b, p. 296) 。

Este segundo punto sirve de perfecto ejemplo de que Cai buscaba unirlo con el primero. Los alumnos no solo debían de elegir bien qué estudiar y proseguir concienzudamente con su preparación académica, sino que su estancia en la Universidad estuviera marcada también por un correcto comportamiento ético, tanto para con los profesores, compañeros, espacios comunes y, muy importante, para consigo mismos. Cai apoyaba el estudio, pero comprendía asimismo perfectamente la necesidad de los estudiantes de descansar y relajar la mente para rendir al máximo en su aprendizaje. La presión de la educación clásica a los alumnos, además del temor que podían tener los mismos a sus profesores, eran otros dos de los puntos que Cai criticaba respecto a los anteriores métodos de enseñanza. Cai era consciente de que erradicando esos dos obstáculos y procurando un equilibrio entre formación y descanso, la situación podría mejorarse enormemente.

Sin embargo, las actividades para los alumnos no podían ser, como se ha indicado, de cualquier índole. Toda actividad que produjera algún daño a otros estudiantes o profesores o a la misma institución sería criticada (tal como establecían las normas de la Universidad de Pekín antes de Cai). Entre algunas de sus propuestas, Cai Yanpei organizó clubes de música, periodismo, arte, ciencias políticas, etc. para que los alumnos pudieran entrar y debatir fuera de clase además de estrechar lazos entre ellos (siguiendo el deseo de institución de educación democrática y social) y convertirse poco a poco en pequeños focos de intelectuales. De este modo, en este segundo punto de su discurso Cai insistía no solo en el aprendizaje más sincero y profundo de sus estudiantes, sino también en su correcto desarrollo moral, con el propósito de educar y formar a los próximos líderes intelectuales, maestros y ciudadanos de China.

Relacionado con las actividades, por último, Cai hacía un llamamiento al correcto comportamiento en general dentro de la Universidad:

El tercer objetivo es que respetéis y améis a vuestros profesores y amigos. Las enseñanzas de vuestros profesores, el trabajo de los administradores, todo convenientemente para ayudaros en vuestros objetivos, ¿seríais capaces de mostrar indiferencia? Por ello, naturalmente hay que tratarlos con sinceridad y ser muy educados y respetuosos con ellos; en cuanto a los compañeros viviendo juntos, debéis de respetaros sinceramente entre vosotros. Así podréis aprender el uno del otro, no solo siendo francos y sinceros, sino también fomentando la moral entre vosotros; juntos en la misma Universidad,

compartimos la reputación y la vergüenza. (...) La gente ordinaria se comporta así (tiene esta cortesía básica) ¿qué hay entonces de los alumnos de la Universidad? Tratad a vuestros profesores y amigos con respeto, esto es lo tercero que espero de ustedes (Cai, 2012b, pp. 296-297 - trad. de la autora).⁷²

La reorganización interna de la universidad también desempeñaría un papel decisivo. La apatía y descontento eran obvias en la Universidad de Pekín, lejos del modelo que Cai quería. Por ello el recién nombrado rector propuso un nuevo modelo administrativo más democrático y eficaz:

He gradually streamlined the administration to permit self-regulation for the students. A legislative body of deans was organized to help direct the institution. A faculty assembly was also established to recommend curriculum changes. The revised curriculum stressed the dual nature of Arts and Sciences and encouraged a spirit of learning and research. To build an interest in scholarship, T'sai set up research institutes in the natural and social sciences, and organized speaking clubs in which music, art, journalism, and political science were discussed (Duiker, 1977, p. 54).

Todos estos primeros cambios servirían para hacer una especie de limpieza en lo que era la Universidad hasta entonces; Cai, con su idea de que la educación para China solo podría venir una vez hubiera profesores bien preparados, tenía sus motivos para fomentar esta evolución en la institución. Su método estaba pensado para que generara un efecto inmediato en la población, logrando así una sociedad nueva y utópica. Tal como expone Duiker, “T'sai's ambitions for Peking University were not limited, however, to an organizational reform. He wanted to transform the university into an institution designed to create the intellectual leadership for China” (1977, p. 54).

Llegando a la Universidad en los años del Movimiento de la Nueva Cultura, es de suponer que Cai compartiera buena parte de aquello por lo que se luchaba en este periodo de revuelta intelectual, y es algo que puede verse reflejado en su labor como rector. Decidido a convertir la Universidad de Pekín en un modelo para la educación china,

⁷² 三曰敬爱师友。教员之教授，职员之任务，皆以图诸君求学便利，诸君能无动于衷乎？自应以诚相待，敬礼有加。至于同学共处一室，尤应互相亲爱，庶可收切磋之效。不惟开诚布公，更宜道义相勗，盖同处此校，毁誉共之。(...) 常人如此，况堂堂大学生乎？对于师友之敬爱，此余所希望于诸君者三也。(Cai, 2012b, pp. 296-297).

imitando a la Universidad de Berlín, la cual Cai tenía de gran referente educativo, el nuevo rector comenzó a poner en marcha una serie de modificaciones y cambios (Schwarcz, 1986, p. 49).

Esta profunda transformación de la institución fue, por un lado, la continuación de las reformas universitarias anteriores (recordaremos que ya en 1912 el Ministerio de Educación emitió el *Decreto Universitario* (大学令 Dàxué lìng), según el cual todas las especialidades se dividían en siete tipos: medicina, humanidades, ciencias naturales, jurídicas, económicas, agrícolas, industriales; fue eliminado el Sistema Educativo Guimao y se excluyeron las disciplinas de carácter religioso. En 1913 el Ministerio publicó las *Regulaciones Universitarias* (大学规程 Dàxué guīchéng), que confirmaban la existencia de las siete especialidades. Sin embargo, debido a los problemas de índole económica y a la falta de profesorado, la Universidad de Pekín anterior a Cai no pudo asegurar el funcionamiento de todas las ramas de conocimiento.

La solución radicaba en una redistribución de recursos económicos, por eso Cai propuso eliminar el perfil industrial de las materias de la Universidad, pasando estas enseñanzas, junto con las ciencias económicas, a la Universidad de Bei'an (北安), y apostando la Universidad de Pekín por los estudios de derecho. Los recursos ahorrados debían ayudar a mantener y fortalecer la rama de las ciencias naturales (Hu, 2011, p. 155). No obstante, Cai consideraba que a posteriori, en un contexto más próspero, las ciencias económicas tendrían que pasar a los centros de enseñanza superior especializados en estas materias y creadas ad hoc (Hu, 2011, p. 156).

Esta reforma administrativa estaba estrechamente vinculada a la visión de la universidad del educador chino, nacida de su admiración del sistema universitario alemán. Una universidad clásica debía contar obligatoriamente con cuatro campos de estudios: teología, filosofía, derecho y medicina y excluía los perfiles económico e industrial. En las propuestas de Cai Yuanpei se reflejaba su convicción de que en una universidad de primer orden tenían que existir dos ámbitos: de humanidades y de ciencias naturales, mientras que la medicina y derecho debían ser objeto de aprendizaje en otros centros de enseñanza superior. Así, con el espíritu y el trasfondo filosófico de la universidad clásica alemana, la universidad china se convertiría en un auténtico foco de adquisición de conocimientos e investigación. En este caso las materias a estudiar serían

todas de perfil filosófico, filológico e histórico, asimismo podrían incluirse las matemáticas y todas las de ciencias naturales. Recordaremos que la Universidad de Pekín fue pionera en el estudio de la filosofía, abriendo en 1912 esta línea formativa, en la que se matricularon los primeros estudiantes en 1914 (Kiseliov, 2017, p. 27). En 1915 fue creada el área de filosofía occidental, de este modo la Universidad de Pekín fue “la única institución educativa en China donde se suponía la existencia de tres departamentos de filosofía: la china, la occidental y la india” (Feng, 1998, p. 347), aunque en su esencia estas enseñanzas conservaban el espíritu tradicional hasta la llegada del rector reformista.

Entre otras propuestas innovadoras hay que mencionar que, basándose en el sistema alemán, Cai tenía previsto importar el modelo de estudios de grado (a bachelors' degree) (Hu, 2011, p. 156), que transformaría en profundidad todo el sistema de enseñanza superior china.

No obstante, al poner en práctica en la Universidad de Pekín las ideas de la reorganización universitaria, se hizo patente una paradoja, que consistía en lo siguiente:

Resultó que los alumnos que estudian humanidades no necesitan conocimientos de ciencias naturales, y que los alumnos que estudian ciencias naturales no necesitan obtener conocimientos filosóficos, ya que la base de la cosmovisión de los especialistas en ciencias naturales es el conocimiento exacto y concreto. Todo esto debería llevar a un estrechamiento de los perfiles estudiados, y los estudiantes en el futuro se convertirán en especialistas de perfil específico. Al mismo tiempo, es imposible incluir fácilmente disciplinas tales como geografía, antropología, psicología, fundamentos del conocimiento evolutivo y otras en las dos áreas mencionadas anteriormente, porque, a pesar de las diferencias, tienen mucho en común (Hu, 2011, p. 156 - trad. de la autora).⁷³

⁷³ Выяснилось, что студентам, обучающимся по гуманитарному профилю, не нужны естественнонаучные знания, а студентам, изучающим естественные науки, нет необходимости в получении философских знаний, так как в основе мировоззрения специалистов естественнонаучного профиля лежат точные и конкретные знания. все это должно привести к сужению изучаемых профилей, и обучающиеся в будущем станут специалистами узкого профиля, в то же время нельзя легко включить в состав двух обозначенных выше направлений такие дисциплины, как география, антропология, психология, основы эволюционных знаний и другие, поскольку они, несмотря на различия, имеют много общего (Hu, 2011, p. 156).

Al observar este desajuste Cai llegó a la conclusión de que en lugar de separar los campos de conocimiento en humanidades y ciencias naturales, sería más oportuno y eficaz apostar por el fortalecimiento de las interrelaciones entre distintas disciplinas. La solución radicaba en el traspaso al sistema de facultades (en la Universidad de Pekín fueron creadas catorce facultades), dirigidas por sus correspondientes decanos. Después de esta reorganización se introdujo el sistema de evaluación basado en el “score-rating”.⁷⁴

Este aspecto del funcionamiento universitario ya fue objeto de debate en 1917, cuando las *Regulaciones Universitarias* proponían modernizar la educación superior china. Sin embargo, la cuestión se dilucidó sin llegar a una aprobación unánime puesto que la fórmula tenía sus pros y sus contras. Cai Yuanpei estaba a favor de este tipo de evaluación, inspirado en el sistema educativo norteamericano de universidades de prestigio, tales como Harvard. Cai consideraba que el modelo tradicional chino se apoyaba en el criterio de sistematización y no permitía a los alumnos la elección libre de materias a estudiar;

El sistema de formación de estudiantes por cursos que se practicaba en ese momento no solo era similar en su forma al sistema de educación primaria, sino que tampoco permitía a los estudiantes sobresalientes demostrar sus habilidades en la práctica. En cuanto a los estudiantes que se están quedando atrás, en el caso de exámenes y pruebas que fallaron, tuvieron que estudiar nuevamente en este curso, lo que a su vez tuvo un efecto negativo en otros estudiantes y fue un mal ejemplo para que lo siguieran (...). La introducción del sistema de *score-rating* otorgó a los estudiantes el derecho a elegir libremente una facultad o varias disciplinas, lo que también contribuyó a la expansión de sus horizontes (Hu, 2011, p. 157 - trad. de la autora).⁷⁵

⁷⁴ La idea principal de este modelo consiste en la evaluación del éxito y calidad de los conocimientos adquiridos a través de una serie de indicadores. El alumno es evaluado y consigue puntos por su trabajo en clase, seminarios, asistencia, esfuerzo demostrado, etc., que se suman al final de la asignatura a la nota obtenida en la prueba final. Al no llegar a un número determinado de puntos, se considera que el estudiante no ha aprobado la asignatura. Sobre el sistema de “score-rating” véase con más detalle (Krivtsova, 2014).

⁷⁵ Курсовая система подготовки студентов, практикующаяся в то время, не только по своей форме была похожа на систему начального обучения, но и не давала возможности выдающимся студентам на практике проявить свои способности. Что касается отстающих учащихся, то им в случае несдачи экзаменов и зачетов, приходилось обучаться на этом курсе еще раз, что в свою очередь негативно влияло на других студентов и являлось для них плохим примером для подражания (...). Введение

Después de la reorganización en 1920 la Universidad de Pekín envió al Ministerio de Educación un informe acerca de la realización de medidas innovadoras. En el capítulo *Sistema de enseñanza* se definía que el curso completo incluía cinco áreas, que controlaban dieciocho facultades. La primera rama incluía a las facultades de matemáticas, ciencias económicas, física y astronomía, la segunda estaba formada por las facultades de química, geografía y biología, la tercera, por las facultades de psicología, pedagogía y filosofía, mientras que la cuarta abarcaba las facultades de literatura china, inglesa, francesa y rusa, y la quinta las facultades de historia, política, derecho y ciencias económicas.

En 1925, en su artículo *Conceptos de la educación superior moderna china y las tendencias de su desarrollo* explicaba Cai su visión de la organización de la Universidad de Pekín, apuntando que potencialmente a las facultades ya existentes se podría agregar las divisiones nuevas. Estos departamentos serían capaces ser un enlace entre el antiguo modelo y la nueva estructura administrativa de facultades. Sin embargo, a partir de 1920 se observaba una clara tendencia a la reducción del número de facultades, tanto en la Universidad de Pekín como en otras instituciones académicas.

previo que el resultado de tales transformaciones sería la estructura de una institución de educación superior, que constará de una, dos o tres facultades. Al estar influenciado por las ideas de esa época, cuyo rasgo característico era el desarrollo de la estrecha especialización en instituciones de educación superior de China, Cai Yuanpei, hablando del sistema de facultades, tenía en mente el sistema de colleges de las universidades estadounidenses (Hu, 2011, p. 158 - trad. de la autora).⁷⁶

En marzo de 1931, estando Cai Yuanpei ya fuera de su cargo, la Universidad de Pekín aprobó la reorganización administrativa en coherencia con las directrices aprobadas por el gobierno de Kuomintang en 1929. En estos documentos, que se referían a la

рейтинговой системы дало студентам право свободно выбирать факультет или различные дисциплины, что также способствовало расширению их кругозора (Hu, 2011, p. 157).

⁷⁶ Он предвидел, что результатом таких преобразований станет такая структура высшего учебного заведения, которая будет состоять из одного, двух или трех факультетов. Будучи под воздействием представлений того времени, характерной чертой которых было развитие узкой специализации в высших учебных заведениях Китая, Цай Юаньпэй, говоря о системе факультетов, имел в виду систему институтов в американских вузах (Hu, 2011, p. 158).

estructura universitaria y sus regulaciones, la universidad debía incluir los institutos (colleges) de humanidades, ciencias naturales, derecho, agricultura, medicina, comercio, industria y pedagogía, que a su vez se dividían en facultades. En julio de 1932, en los *Conceptos de la Universidad estatal de Pekín* se declaraba la creación de tres institutos, uno de humanidades, otro de derecho y un último de ciencias naturales: “De este modo, la Universidad de Pekín terminó el traspaso del sistema “universidad-especialidad-disciplina” al sistema “universidad-instituto-facultad”, que por su forma coincidía completamente con el sistema norteamericano de enseñanza superior” (Hu, 2011, p. 159 - trad. de la autora).⁷⁷

Aparte de introducir mejoras en la organización de la institución, las reformas diseñadas por Cai Yuanpei durante su mandato como Rector iban encaminadas hacia el desarrollo de una función democrática dentro del ámbito universitario. Siendo Ministro de Educación en los inicios de la República ya había propuesto un sistema de educación que fomentase la colaboración de los estudiantes y la formación de éstos como individuos de provecho en un nuevo estado. Los estudiantes no eran meros receptores de los conocimientos, sino partícipes activos en todas las actividades y decisiones del centro (Anexo 30).

La democracia no era un concepto nuevo en China, sin embargo, en un país que aún se recuperaba de los siglos de poder absoluto que había dejado el imperio, no resultaba fácil comprender el significado de este concepto. Cai, revolucionario como había sido y era, al igual que otros muchos intelectuales chinos admiradores de los modelos occidentales, consideraba la democracia como el gran paso adelante que necesariamente debía dar la nación china. No obstante, era también consciente de que lo primero que era imprescindible para conseguir esta meta era, de hecho, comprender el concepto de la democracia, puesto que llegaba a China más como una vía de fortalecimiento nacional que como una manera de promover la libertad personal: “Although there was a feverish interest in democracy, and progressive journals contained

⁷⁷ Таким образом, Пекинский университет завершил переход от системы “университет – специальность – дисциплина” к системе “университет – институт – факультет”, что по своей форме полностью соответствовало американской вузовской системе (Hu, 2011, p. 159).

articles which praised the democratic heritage of the West, the unifying and “state-strengthening” qualities of democracy had truly appealed to many Chinese, more than its capacity to promote individual freedom” (Duiker, 1977, p. 57).

El intelectual y escritor Hu Shi (1891-1962)⁷⁸ fue de los primeros, dentro del Movimiento de la Nueva Cultura, en introducir este concepto de individuo en su propio espacio personal. Discípulo de John Dewey, Hu Shi trajo nuevas ideas y modelos para la construcción de esta democracia china (Anexo 31). Era muy importante, a la hora de tratar un elemento tan controvertido como el individuo, destacar que tanto John Dewey, Hu Shi y Cai Yuanpei no tardaron en explicar que no se refería a la libertad total y egoísta del individuo (irremediamente habría unas pautas de comportamiento para una hegemonía social), especificando que, de hecho, el individuo no podría existir sin la comunidad y que debía de buscarse una manera en la que ambas partes tuvieran la misma importancia, enfatizando, además, los principios de los derechos individuales y el voluntariado. Estos conceptos calaron muy hondo en el Movimiento de la Nueva Cultura, siendo un pilar importante de los objetivos a conseguir, y se alentaba su enseñanza y práctica no solo a carácter gubernamental y político, sino también social. Debía de ser, como explica Duiker, una parte activa en el hogar, en la sociedad y, por ende, también en las escuelas (1977, p. 58).

Cai Yuanpei ya había intentado implantar esa educación democrática durante su mandato de ministro, si bien fue una etapa muy corta, debido a su dimisión y comparada con el tiempo que ejerció como rector de la Universidad. Allí implementó toda una serie de cambios para fomentar la autonomía de la Universidad, haciendo siempre hincapié en la importancia del individuo para con la sociedad dentro de los márgenes de la educación democrática. Esta educación buscaba destacar al individuo, sus valores e importancia, no como algo por encima del estado y disruptivo por su gran libertad, sino como un individuo que no estaba por debajo del estado y que podía convivir en armonía con las demás personas. El desarrollo y el máximo rendimiento individual y los derechos personales

⁷⁸ Hu Shi, filósofo y escritor, fue uno de los pensadores más relevantes de la China moderna y una de las figuras más destacadas del Movimiento del 4 de Mayo. Discípulo de John Dewey y profesor de la Universidad de Pekín, fue una de las personalidades más importantes en lo que la reforma de la lengua china se refiere. Para más detalle véase Martín (2003, pp. 107-115) y Martín (2012, pp. 339-352).

eran algunas de las bases de este tipo de educación, y después, todos estos individuos formados e instruidos formarían parte (y se formarían entre ellos) de la nueva sociedad. En definitiva, para Cai el desarrollo general de la sociedad y de China se lograba no mediante la formación en masas de manera hegemónica, sino por la formación del individuo y sus aptitudes personales:

Ts'ai belief in individual freedom was supplemented by an emotional commitment to the progress of society as a whole, and the moral obligation of the individual to place the community's need above his own. Individual freedom, in his eyes, was tied to a higher duty-the voluntary obligation to serve the needs of society (Duiker, 1977, p. 58).

Esta propuesta de la formación de los individuos que llevaría adelante la nación recordaba sus ideas de instruir a los líderes intelectuales del futuro, quienes a su vez educarían a las generaciones posteriores.

Es necesario destacar la noción de “obligación voluntaria”, introducida por Cai, cuya primera lectura bien podría parecer un oxímoron; no obstante, este concepto parte de la idea de que en los años venideros el voluntariado y la acción para con la sociedad no sería impuesta por nadie sino por los propios deseos de los mismos individuos de mantener el estado sin presión por parte de la sociedad. Sin coerción alguna, ya que “Ts'ai hoped that the reconciliation between individual and social interests could be achieved by moral suasion” (Duiker, 1977, p. 58).

Ambos polos a menudo chocaban, y no resultaba fácil para los contemporáneos de Cai encontrar ese punto de reconciliación. La formación de este individuo dócil y leal (según las teorías de Cai) a la sociedad tenía muchas bases de la educación occidental y de la confuciana. Del primer mundo, Cai sacó el individualismo, la gloria del sujeto, el desarrollo personal de sus aptitudes y su desarrollo; del segundo, la formación del individuo por su propio deseo de mejorar (la autodidáctica, el estudio por su cuenta y la mejora de sus habilidades) y su servicio a la comunidad a la que pertenecía, siendo quizás en este segundo punto el que lo separaba de las ideas, tan parecidas, de Hu Shi y Cai, que prestaba especial atención al desarrollo de esta sociedad (Duiker, 1977, p. 59).

Las críticas no tardaron en llegar, acaso porque el propio Cai no era del todo consciente del impacto utópico de sus objetivos. El mayor obstáculo para este tipo de educación residía principalmente en el hecho de que era extraordinariamente difícil de implantarlo con éxito en las personas, y esa, en palabras de Duiker (1977, p. 59) “armonía

de intereses”, era un sueño irreal. El mismo Cai había expresado en su discurso de apertura como rector de la Universidad de Pekín que era necesario que los alumnos estudiaran sin egoísmos ni buscando un futuro pudiente; sin embargo, no era extraño que el número de estudiantes que perseguían las metas tradicionales fuera prácticamente el mismo.

El resto de la sociedad, aquella que no estaba en el campo de acción de Cai, tampoco podía tener acceso a ese tipo de educación y, por ende, al estatuto que el intelectual buscaba. La población que nunca había podido acceder a las escuelas ni a la educación más básica seguía arrastrando ancestrales supersticiones y se mostraba desconfiada ante lo nuevo, que a su vez se transmitían a las siguientes generaciones, estableciéndose una brecha o barrera entre la ilustración y la ignorancia.

Cabe recordar también que cuando Cai regresó del extranjero se vivió en China un período políticamente muy inestable debido a las injerencias de los señores de la guerra, los cuales tampoco tenían mucho interés en fomentar los progresos de los derechos individuales y de las libertades personales. No obstante, no dejó de ser uno de los principales objetivos del pensador chino en el marco de la moderna Universidad que ansiaba construir.

5. 2. 1 Cai Yuanpei y la Reforma de la Lengua

Un problema que ya iba arrastrando China durante siglos era el de la lengua, tanto escrita como hablada. Por una parte, el sistema de escritura Han (汉字 hànzi) contenía una enorme cantidad de caracteres a aprender, de complicados y numerosos trazos. Además, en lo que concierne a palabras extranjeras y neologismos, la modernización y actualización de la lengua avanzaba lentamente y estaba lleno de obstáculos. Por otra parte, la lengua escrita de los Han era solo una más de las que convivían en China junto al manchú, el tibetano, el mongol y el árabe, lenguas escritas de las cinco etnias principales del país en el siglo XIX. Esto significaba que se observaba una gran descentralización lingüística. Mientras que en algunos colegios se enseñaba en mandarín (chino), en las calles se hablaban los distintos dialectos; mientras que unos habían pasado años estudiando la lengua escrita manchú, otros escribían con los caracteres Han.

De especial importancia era el problema de la lengua hablada vernácula, incluso dentro de círculos de personas que compartían el mismo registro dialectal. Era tal el peso histórico y tradicional de la lengua (debido a sus orígenes y su evolución sin notables influencias extranjeras ni reformas) que hacía que la tarea de su reforma fuera de gran complejidad. En primer lugar, el idioma chino presentaba una dificultad añadida debido a la brecha existente entre la expresión fónica, oral y tonal, y su muy amplio y complicado sistema gráfico de escritura, dificultad que no ofrecían las lenguas que empleaban alfabetos y signarios mucho más reducidos. Esto hacía que el estudio de los caracteres fuera doblemente complicado, ya que por un lado se debía de memorizar la palabra, con sus respectivos trazos y significado, y por otro lado, conseguir la pronunciación correcta. Además, ya desde la antigüedad se dio especial importancia a la ortología, puesto que era crucial saber leer y comprender correctamente los textos y pronunciarlos con absoluta exactitud. En el caso contrario una expresión oral errónea podría transformar por completo el significado de un texto confuciano:

(...) the phonetic and written parts of the Chinese were not related and there were no clearly established rules to guide an understanding of word pronunciation. Phonetics was studied not for pronunciation but to achieve a better understanding of the ancient classics by clarifying the original meaning of words in these texts. (...) many written characters were used to signify multiple meanings with identical pronunciation (Lin, 2005, p. 109).

Aunque los intentos de clasificar recopilaciones sistemáticas de los complejos sistemas fonéticos no fueron tarea vana, lo cierto es que en principio no tuvieron gran difusión. Su mayor impacto e interés se dio con la entrada de extranjeros (principalmente los jesuitas, que tenían que aprender la lengua para su acción misionera y evangelizadora), y curiosamente, mientras los europeos se centraban más en los aspectos fonético-articulatorios, los eruditos nativos seguían prestando mayor atención a la rima y a la longitud de los versos de los escritos clásicos, yendo así, ambas partes, chinos y extranjeros, en direcciones más bien opuestas.

La gran extensión de China producía que las lenguas fueran distintas de una región a otra, de modo que la gran diversidad dialectal por razones diatópicas dificultaba la comunicación entre los habitantes enorme país.

El pionero del periodismo chino moderno, Lin Xie (林獬, más conocido como Lin Baishui 林白水, 1874-1926), compañero de reformas de Cai Yuanpei, se aproximó al problema de la lengua china de la siguiente manera:

However, in China we do not either distinguish between ancient written language and national written language nor do we have letters and phonographic writing. Our chaotic script itself is not easy to understand. And moreover, spoken and writing languages are so very different that one has to learn speaking and writing separately. No wonder that our esteemed brothers cannot spend so much time on studying (Kaske, 2008, p. 208).

Las lenguas habladas presentaban otros grandes obstáculos como el deficiente estudio de la correcta pronunciación de los caracteres y las variaciones de la lengua vernácula en sus distintos dialectos. No sería hasta finales del siglo diecinueve cuando este asunto se pondría sobre la mesa para tratar de buscarle alguna solución. No fue un proceso que se resolviera rápidamente. Había muchos detractores de la reforma de la lengua, más por motivos doctrinales y dogmáticos que prácticos, puesto que se interpretaba que la ideología y la escritura de estos ideales eran inseparables e imprescindibles para mantener el pensamiento ortodoxo (Kaske, 2008, p. 203). De aquí, que el cambio de las normas de escritura significaba todo lo contrario a lo correcto, en definitiva, la corrupción y el caos. Además, los representantes de las élites educadas encontraban una amenaza en cualquier modificación del idioma, no porque pudiera llegar a la población menos preparada, sino porque esta lengua podría traer nuevas ideas a las juventudes ya formadas (Kaske, 2008, p. 203-204).

Cai era consciente de los arduos problemas y las muchas dificultades que conllevaban la deseada reforma de la lengua. Antes de llegar a ministro y rector Cai ya había intentado algunas reformas, si bien tenía sus reparos ante la lengua vernácula, puesto que él mismo había sido un escolar brillante y por ello un buen conocedor de la lengua clásica que había estudiado. No en vano fue conocido como “literary genius of Kiangnan”. Como editor de periódicos, Cai había puesto en marcha pequeños experimentos donde el lenguaje se seleccionaba cuidadosamente dependiendo del lector (Kaske, 2008, p. 206). No obstante, mantuvo durante muchos años una perspectiva más bien pesimista en lo que a la lengua vernácula se refería. Para empezar, al comienzo de la República la lengua vernácula seguía diferenciándose en su uso por las distintas clases

sociales. La alta sociedad seguía escribiendo en lengua clásica como símbolo de estatus, mientras que la vernácula era una lengua destinada a las novelas, la propaganda y las obras de teatro, dirigida a los estratos sociales más humildes. Motivado por sus ideales utópicos, una de las propuestas de Cai para la reforma de la lengua era la implantación del esperanto, lengua artificial enfocada a la comunicación internacional. Esta lengua, que sí contaba con un alfabeto, resultaría no solo más sencilla de aprender, sino que cumpliría con la ilusión de Cai de contar con un idioma que conectara diferentes naciones, saliendo de las fronteras de China. Para Cai, el esperanto sería la lengua de la futura y utópica China que deseaba.

Sin embargo, las aspiraciones de Cai no fueron compartidas por todos los demás intelectuales, y hubo finalmente más ímpetu por la reforma de la lengua china que por la importación e implantación de una lengua nueva y artificial. Paulatinamente Cai Yuanpei comenzaría a aceptar la propuesta reformista de la lengua, apoyando primero el “estilo de nueva prosa” de Liang Qichao, orientada a la propaganda política (Kaske, 2008, p. 203). Entre los pioneros de la nueva lengua estaba Chen Tianhua (陈天华, 1875-1905), quien sentaría unas primeras bases del idioma reformado y fue el adelantado en iniciar el movimiento de escribir en lengua vernácula al redactar una serie de tratados revolucionarios en ese registro. Como apunta Elizabeth Kaske, “the result was a rhetorical style that was perfectly suited to be declaimed in public and arose the feelings of the auditory” (2008, 166).

Cai Yuanpei consideraba que no era conveniente ni realista la implantación forzada del esperanto, e igual que otros intelectuales y lingüistas progresistas opinaba que lo más operativo y razonable era, en un primer momento, ir por el camino de las reformas de las lenguas vernáculas chinas, que comprendía la simplificación de los caracteres escritos, cambios en la gramática y revisión de la sintaxis. Solamente tras la radical reforma del vernáculo *baihua* propuesta por Cai Yuanpei podría un chino aprender esperanto en un plazo aproximado de tres meses (Benton, 2011, p. 96).

Conviene recordar, no obstante, que Cai Yuanpei en enero de 1912 ocupó el cargo de Ministro de Educación durante el primer gobierno republicano de Yuan Shikai y consiguió acuerdos para que el esperanto fuese enseñado como idioma opcional, tanto como herramienta comunicativa auxiliar en las relaciones internacionales como medio de

ayuda en el aprendizaje de otras lenguas extranjeras occidentales en escuelas y facultades universitarias (Benton, 2011, p. 103).

Sin embargo, siendo consciente de que el esperanto no gozaba de tantos apoyos como la lengua hablada, Cai no se opuso a la introducción de la lengua vernácula en la Universidad de Pekín. De hecho, una de sus medidas fue contratar a Hu Shi como profesor en la institución, fomentando el empleo de este nuevo registro y estilo de lengua en los estudios y escritos. Posiblemente, la entrada de Hu Shi a la Universidad de Pekín fuera el gran paso que dio la lengua vernácula gracias a Cai, puesto que su uso en el seno de un centro académico de una efervescente vida intelectual fue beneficioso para la aceptación de la lengua vernácula.

Hu Shi, tal como se ha explicado previamente, fue uno de los impulsores de la reforma de la lengua china, y apostaba por la lengua vernácula o *vulgar* (comprendiéndose ésta como la lengua del pueblo). Comparaba este proceso de adaptación de la lengua hablada para convertirse en la lengua nacional con el Renacimiento clásico que dejaba de lado la lengua culta a favor de la vulgar (idea que reflejaría en su monografía *El Renacimiento Chino* (中国文艺复兴 Zhōngguó wényì fùxīng, 1923). Además, Hu Shi presentó una serie de propuestas para la reforma de la lengua escrita, publicadas en la revista *Nueva Juventud* en 1917, que demostraban claramente el problema que consideraba que existía en la lengua clásica:

1. Lo que se escribe ha de tener sentido: 曰须言之有物。
2. No imitar a los antiguos: 曰不摹仿古人。
3. Prestar atención a las reglas gramaticales: 曰须讲求文法。
4. No admitir el estilo afectivo: 曰不作无病之呻吟。
5. No utilizar palabras y frases estereotipadas: 曰务去烂调套语。
6. No emplear alusiones literarias: 曰不用典。
7. No dar importancia a la antítesis: 曰不讲对仗。
8. No eludir giros ni expresiones coloquiales: 曰不避俗字俗语。(Martín, 2012, p. 345).

Hu Shi justificaba estos puntos por la urgencia y necesidad de contar con una lengua que no fuera vacía en contenido y que el idioma moderno no estuviera anquilosado en el estilo de los siglos pasados, mientras que las lenguas de los otros países habían

evolucionado. Como escritor que era, a Hu Shi le interesaba especialmente la reforma de la lengua para favorecer el desarrollo literario y la creación de la novela china, considerando la literatura como uno de los principales medios de transmisión de educación y el progreso para la población:

Quieren un nuevo idioma, una nueva literatura, un nuevo concepto de la vida y de la sociedad, una nueva educación. Quieren un nuevo idioma, no solo como instrumento efectivo de educación popular, sino también como vehículo para el desenvolvimiento de la literatura de una nueva China. Quieren una literatura escrita en el lenguaje vivo de un pueblo vivo, capaz de expresar los sentimientos reales, los pensamientos, las inspiraciones y aspiraciones de una nación en crecimiento (Martín, 2012, pp. 345-346).

Aunque Cai no compartía plenamente las ideas de Hu Shi, coincidía con él en ciertos aspectos. Como se ha podido comprobar, la lengua clásica era, en efecto, muy compleja de aprender, leer y escribir, además de ser un método anticuado en la comunicación y resultaba así un lastre para la educación. Como impulsor de una nueva educación con espíritu democrático, Cai permitía que en la Universidad de Pekín ejercieran y enseñaran docentes de las más distintas corrientes, y entre su profesorado había desde instructores en contra de la lengua vernácula, acostumbrados al clásico mundo de la lengua tradicional hasta los más fervientes entusiastas de la reforma y la modernidad (como el mismo Hu Shi). Si bien estas medidas de diversidad de opiniones era una táctica de Cai para crear un ambiente de debate y pluralismo, el rector de la Universidad fue siendo cada vez más y más defensor de la nueva lengua. Cai acabaría encontrando la necesidad de implantar este idioma, dado que:

First, it was the contemporary language, and he felt that the news ideas should be expressed through contemporary means. If the literary language - the language of the ancients - was used to express modern ideas, then a certain amount of time would be lost in translation, and for not good purpose (Duiker, 1977, pp. 262-63).

Parecía evidente que una nueva sociedad en una etapa de modernización requería, de la misma manera, una lengua actualizada y coherente con los nuevos tiempos, que pudiera incluir términos de otros campos temáticos. El vocabulario y la lengua clásica no eran de utilidad en las explicaciones de todos los nuevos conceptos y sería imposible enseñar ciencia o tecnología cuando faltaban términos exactos o su ausencia diera lugar a equivocaciones.

La segunda razón que Cai exponía a favor del *baihua* estaba relacionada directamente con el tiempo de estudio de la lengua:

(Secondly) our ancestors had no other courses to study than the national language. From age six to age 20, all that one wrote and read was the language of the ancients, so it was easy to learn. Now there is much science that needs to be studied, and if we do not cut down on the time needed to study the national language, how will we manage? Besides, in the past only a small minority learned to read, and in their environment if they wasted a little time, what difference did it make? Today we want all the people to be able to read and write, so how can ask them to waste time? (Duiker, 1977, p. 63).

Esta necesidad de ahorrar el tiempo en el estudio de la lengua era inversamente proporcional a la población de gente alfabetizada. Había un alarmante escaso porcentaje de la población que había adquirido esas habilidades a base de muchos años de estudio, lo cual, según Cai, era negativo para China en todos los ámbitos. Como explica Duiker (1977, p. 63), Cai tomó como paradigma la historia europea, en especial el periodo del Renacimiento, donde las lenguas locales, *vulgares*, fueron ganando peso sobre el latín, la lengua culta de entonces, con la cual Cai comparaba la lengua clásica china. La lengua clásica debía dejar paso a una nueva forma de expresarse, más moderna, flexible y sencilla de aprender en escritura y lectura para favorecer el desarrollo y expansión de las nuevas ideas. Bien es cierto que el auge del *baihua* no produjo en Cai un total rechazo hacia la lengua clásica. Aún consideraba que la lengua clásica podía tener su propio espacio dentro del mundo de la poesía y el arte, mientras que la lengua vernácula debía establecerse en la comunicación del día a día. De hecho, él mismo llegaría a escribir en ambos estilos, pero intercambiando y alternando los registros dependiendo de la temática de su trabajo.

Fue, en definitiva, un periodo que culminaría con las primeras victorias de la lengua vernácula sobre la clásica. Escritores como Lu Xun,⁷⁹ seguidores de la obra de Hu Shi, establecerían escuelas de nuevos estilos literarios apoyándose en la lengua vernácula (Duiker, 1977, p. 63). En 1919, año del Movimiento del 4 de Mayo, del que hablaremos

⁷⁹ Lu Xun fue una de las figuras más importantes del Movimiento de 4 de Mayo y considerado como el padre de la literatura moderna china, autor de novelas como *Diario de un Loco* («狂人日记» Kuánggrén Rìjì) y *La verdadera historia de Ah Q* («阿 Q 正传» Ā Q Zhèngzhuàn). Para más detalle, véase entre otros Martín (2003, pp. 120-129); Martín (2012, pp. 339-352) y Martín (2013).

más adelante, numerosas revistas cambiaron la lengua clásica por la nueva, y a principios de 1920 el Ministerio de Educación anunciaría que la lengua vernácula sería la oficial a la hora de enseñar en todas las escuelas de educación primaria de China.

Asimismo se contemplaban otras opciones: por ejemplo, Lu Xun apostaba por adoptar un sistema alfabetizado para China; además Cai y algunos otros intelectuales estaban interesados en introducir el esperanto. Ciertamente Cai se dio cuenta del mayor apoyo a la transformación de la lengua, lo que representó un primer y decisivo gran paso tanto para la educación como para toda la sociedad en general, y es probable que la flexibilidad de Cai al comprender la situación fomentase estos cambios. Aunque aún se tardarían varias décadas para el movimiento de simplificación de los caracteres mediante la Comisión de Reforma de la Escritura China (中国文字改革委员会 Zhōngguó Wénzì Gǎigé Wēiyuánhuì, 1955), este primer paso, y en especial, lo concerniente al Movimiento de 4 de Mayo, garantizaría una evolución intelectual y educativa trascendental e imprescindible para el progreso de China, que lograría así ponerse a la altura de las otras potencias mundiales.⁸⁰

5. 2. 2 Ciencia, religión y estética en el pensamiento de Cai Yuanpei

En una creciente sociedad que buscaba el desarrollo científico y tecnológico, Cai destacó por ser un estandarte a favor de la ciencia. En un país que había estado tan atrasado como China, la ciencia parecía una herramienta extraordinariamente útil no solo para el trabajo, sino para explicar todo aquello narrado y explicado anteriormente por la religión y, por ende, una forma de liberarse de semejantes ataduras espirituales. El choque entre religión y ciencia ya se había dado con Kang Youwei al proponer este un estado más religioso y conservando el culto a Confucio, a lo que Cai se había opuesto radicalmente. En definitiva, para Cai la religión ciega equivalía a una manera de tener esclavizadas a las personas, y la ciencia podría bien parecer ser la opción de Cai. Sin embargo, la religión y la espiritualidad fueron para Cai conceptos distintos, siendo el

⁸⁰ Sobre el Movimiento del 4 de Mayo y su impacto en los círculos intelectuales de China véase los artículos de Xie (2017) y Zhang (2011).

segundo una manera de buscar las preguntas a las que la ciencia no podría responder sin imponer ningún yugo religioso.

Por otra parte, cabe recordar que Cai estaba enormemente preocupado por el desarrollo científico en China. Era consciente de que parte de los fracasos y derrotas en el pasado se debieron a su deficiente tecnología (en especial la militar), así que apoyaba sin fisuras el desarrollo científico. No obstante, era cauteloso, puesto que la ciencia podría ser un arma de doble filo que transformara China en un estado militar muy poderoso, pero hueco espiritualmente por dentro: “Occasionally, he (Cai) indicated that if China were to rely solely on science for development, she would become rich and powerful, but would lack the high-mindedness necessary to reach the final Ta- t’ung” (Duiker, 1977, p. 59).

La respuesta de Cai a este dilema seguía siendo la educación estética, tal como había propuesto incluso antes de ser ministro. La educación estética sería la que ayudaría a formar la espiritualidad e intelecto emocional de los ciudadanos, incluso antes de nacer: las mujeres embarazadas pasarían tiempo en casas y pabellones decorados al estilo del Renacimiento clásico, y los niños, aún muy pequeños, deberían estar en contacto con la música, el arte, la literatura, para posteriormente, en la escuela, recibir una educación y entrenamiento artístico más desarrollado, mediante clases de pintura, solfeo, etc. (Duiker, 1977, p. 59).

Esa postura explica el apoyo incondicional de Cai a las iniciativas educativas orientadas hacia el desarrollo artístico de una persona. No se puede pasar por alto su inmensa aportación a la implantación de clases de arte y música.

Cai Yuanpei made his immense contributions to the establishment of music education in China. It was when he was the minister that singing was stated as a course in the school charters. After he became the president of Peking University in 1916, he supported to establish the Music Club, a student club aiming to do research in music and to mould the temperament. In 1920, this club published its opening issue Music Magazine as the first professional journal of music research. He also invited experts like Xiao Youmei and Wang Xinkui as supervisors for as many as 200 club members. In 1922, the conservatory affiliated to Peking University was established on this. In November 1927, the first professional music higher education institute National Music Academy which is now known as Shanghai Music Academy was established in Shanghai, and Cai Yuanpei was elected as the President (Cai, 2014).

Sin embargo, este modelo de educación armoniosa siempre topaba obstáculos en su camino. Pocos lo veían como un medio para alcanzar un fin que no fuera el desarrollo militar, social y económico de China, considerando que el sueño de la Gran Armonía podía esperar. Sus metas eran también tan abstractas que fueron rechazadas o escasamente aceptadas, ya que se consideraban extraordinariamente poco pragmáticas. Aunque Cai explicaría que el éxito y crecimiento de las naciones occidentales se habían logrado mediante la ciencia y el arte, en China había menos urgencia para cumplir el segundo objetivo, en lo que a sensibilidad artística y desarrollo espiritual se refería. Incluso en círculos intelectuales, su propuesta de una educación estética era recibida con opiniones enfrentadas, pero eso no impidió que Cai se mantuviera firme en su ideal de educación, comprendiéndola no como rechazo a la ciencia, sino como un contrapeso que conseguiría el equilibrio del individuo.

Es por ello erróneo considerar que Cai rechazara la ciencia; de hecho, desde sus primeros viajes y estancias en Alemania, donde fue alumno del aclamado profesor de psicología Wundt, fue siempre un entusiasta de las ciencias naturales. Una vez de vuelta en China, y especialmente en su periodo de rector de la Universidad de Pekín, Cai no escatimaría intentos de desarrollar el estudio de las ciencias naturales. En 1921 viajó a Europa y Estados Unidos con el propósito de visitar laboratorios y centros de investigación. En 1921 visitó el laboratorio de Madame Curie (1867-1934), quien animó a Cai a abrir en China aulas de investigación análogas a la suya (Gao, 1996, p. 398). En su próximo destino, Baltimore, Cai visitó a Frank Johnson Goodnow (1859-1939), que le invitó a ver el laboratorio de psicología y biología (Gao, 1996, p. 398), y estando aún en Estados Unidos, Cai recibió el título de Doctor Honoris Causa en Ciencias. Cai, para quien era patente el conflicto entre lo moral y un agigantado progreso científico, no rechazaba el desarrollo de este tipo de educación, por lo que obviamente fue un defensor del estudio de la ciencia, que sería, definitivamente, otro pilar de la formación académica china. Esta postura se refleja en opiniones suyas escritas entre 1922 y 1923:

Given the economic situation, I believe that, for the time being, the eight universities in Peking, Southeast University, and Southwest University should be entirely responsible for equipment to be used for lectures and special research.... As for the provincial universities... what they need most are well-equipped libraries and laboratories for physics, chemistry, geology and biology (Gao, 1996, p. 398).

Siendo además consciente de la urgencia y la necesidad del desarrollo científico para el fortalecimiento de China, que proporcionaría una estabilidad y protección frente a las otras potencias antes de seguir avanzando en el camino de la modernización, Cai no solo apoyaba y defendía esta educación, sino que animaba con ahínco su práctica. Según él, las materias de biología, química, geología y otras de la rama de las ciencias naturales debían ser implantadas cuanto antes en las escuelas y universidades provinciales. Debía fomentarse la formación de los estudiantes universitarios como investigadores. La falta de fondos para el profesorado o el personal no tenía que ser excusa; ante la ausencia de recursos económicos o docentes, se podría acudir a algún otro instructor cualificado o invitarlo, buscando toda opción posible, incluyendo la contratación de profesores extranjeros:

to first establish research institutes in geology and biology for the examination of local material resources and research institutes of physics and chemistry for the promotion of local technology.... Enroll university graduates as researchers. If the local province or prefecture lacks qualified candidates, they can be provided from elsewhere. Invite learned Chinese scholars to be professors. If there are not enough, foreign scholars should be hired to supplement them (Gao, 1996, p. 398).

Un lugar especial ocupaba el estudio de la psicología en el modelo de educación superior que introducía Cai Yuanpei, que con anterioridad ya gozaba de prestigio e interés por parte de políticos, filósofos y estudiosos chinos. La atención a la psicología se explica por entenderla como una especie de herramienta social y política. En el período de reformas educativas, la psicología se empleaba para facilitar el aprendizaje. En una época de profunda crisis social, económica y cultural, la psicología desempeñaba un papel importante, puesto que se consideraba un medio para la democratización y modernización del país (Stavropolskii, 2015), y estaba estrechamente vinculada a la idea de la salvación de la nación a través de la educación. A su vez, los progresistas se fijaban en los aspectos prácticos de esta ciencia, centrándose, sobre todo en lo que podía aportar para facilitar el aprendizaje.

Ya en 1917 Cai Yuanpei apoyó a Chen Duxiu en la organización del primer laboratorio psicológico en la Universidad de Pekín. Fue asimismo el impulsor de la creación en 1919 de un departamento de psicología y más tarde, en 1926, de la Facultad de Psicología, que, por las recomendaciones de Cai, se centraba en los aspectos

experimentales, considerando que las estrategias pedagógicas debían apoyarse en los resultados de psicología experimental. Tampoco se puede olvidar que en 1929 Cai Yuanpei, entonces director de la Academia Sínica, estimuló la creación del Instituto de Psicología de la Academia de Ciencias China (Stavropolskii, 2015).

Aunque creía profundamente en la educación científica y tecnológica como un empuje imprescindible para el desarrollo de China, consideraba, no obstante, que el abuso de la misma podría llevar a la creación de un país excesivamente utilitarista y bélico, contrario a sus ideas utópicas de una nación entre naciones. Por ello, entre otras propuestas, sugirió la enseñanza estética como un elemento que fomentara el crecimiento espiritual y moral de las personas como contrapeso para la educación más pragmática. Si Cai no veía la religión como herramienta para conseguir este fin era porque opinaba que las doctrinas predominantes (cristiana y confuciana) eran dogmas demasiado estrictos, falsos o cuyos valores, según él, se habían perdido, y por lo tanto ningún credo religioso lograría el efecto que esperaba en la nación.

La educación estética, un tipo de formación personal y de filosofía que defendió hasta el final de su vida, tenía que acabar sustituyendo a la religión como forma de enseñanza moral y espiritual. Para Cai la religión adolecía de un gran defecto, que consistía en el incesante avance de los distintos credos (mediante el incremento demográfico de sus respectivos adeptos y creyentes) para ocupar otras ideologías y expandirse, no siempre de manera pacífica, lo cual criticaba enérgicamente pues lo consideraba un ataque a la libertad del individuo.

Ya en 1917 En Pekín Cai pronunció un profundo y apasionado discurso ante la Academic Society of the Divine Land (神州学会 Shénzhōu xuéhuì) versando sobre la sustitución de la religión por la educación estética (以美育代宗教说 Yǐ měiyù dài zōngjiào shuō). Tal como expone Cai:

The workings of the human mind manifest in three different aspects: knowledge, will, and emotion [...]. In primitive times, religion engaged with all three of these aspects, and therefore occupied a leading role in culture. Thereafter, as society progressed and scientific culture advanced, knowledge and will gained autonomy from religion and became the academic disciplines of science and ethics. As for the remaining aspect of emotion, it must be reengaged by an aesthetic education that can replace religion. Why? If we look at history, it is emotion that has always instigated religious conflict and wars.

People's emotions can be positively shaped through a pure aesthetic education, however, we can be trained not to value ourselves above other sort o seek one's own advantage at others' expense. Not only this, but the bad effects that result from extreme emotion will disappear (Wang, 2013, p. 44-45).

Más tarde, en 1921, participando en un debate sobre el papel de la religion organizado por la revista *China joven* (少年中国 Shàonián Zhōngguó), Cai incluso llegó a afirmar que “in China's future, as for the rest of humanity, there will likely no longer be a place for religion at all” (Wang, 2013, p. 45).

Para Cai todas las religiones, incluso aquellas creencias de corte más pacifistas como el budismo, resultaban estar cargadas de doctrinas y normas poco pragmáticas:

No matter which religion, there is none which does not have tendencies to expand its own teachings and to attack other religions. Islam's Mohammed wielded the *Quran* in his left hand and a sword in his right hand... within Christianity there were also the wars between the Catholics and Protestants... No other religion is as tolerant and understanding as Buddhism, but students of Buddhism unthinkingly persist in mistaken, fixed views about doctrines, and they follow such base practices as *sarira* [relic] worship and penance rituals; even those of understanding are willing to do such things. For the sake of protecting the Dharma, they even stoop so low as to parrot [supporters] of the imperial system of government in this republican age. Religions act as a burden because they all over-stimulate the emotional faculties. In light of their shortcoming of over-stimulating the emotions, and specifically to reverence the cultivation of the emotions, it would be better to abandon religions and, as a replacement, to employ pure aesthetics education (Gildow, 2018, pp. 116-117).⁸¹

Al principio, especialmente en los primeros años del siglo XX, Cai estuvo muy interesado en el budismo como religión y filosofía, si bien considerando que ésta necesitaba una serie de cambios en sus normas para que pudiera aplicarse en la sociedad china y estimaba que las tradiciones consistentes en el celibato budista, la dieta

⁸¹ 盖无论何等宗教，无不有扩张己教、攻击异教之条件。回教之漠罕默德，左手持“可兰经”，而右手持剑，... 基督教中又有新旧教之战... 至佛教之圆通，非他教所能及。而学佛者苟有拘牵教义之成见，则崇拜舍利受持经忏之陋习，虽通人亦肯为之。甚至为护法起见，不惜于共和时代？附和帝制... 宗教之为累，一至于此，皆激刺感情之作用为之也。鉴激刺感情之弊，而专尚陶养感情之术，则莫如舍宗教而易以纯粹之美育。(Gildow, 2018, p. 117).

vegetariana, la alabanza a antiguas reliquias y las penitencias debían ser eliminadas antes de presentarse esta religión como una alternativa, dado que se veían estas costumbres como elementos poco concordantes con la nueva sociedad moderna que se trataba de construir. Para Cai, el budismo podría ser utilizado como una religión que se aplicara a la enseñanza moral, pero siempre y cuando no contradijera ni chocara con los estudios científicos que tanta falta hacían en el sistema educativo moderno. Es evidente que Cai no pretendía imponer una doctrina de creencias a la población, sino aprovecharlas en el estudio y análisis de los elementos que la ciencia no pudiera explicar de manera empírica, basándose en los estudios del fenómeno y noúmeno de la filosofía kantiana:

Religious teachings, for Cai, might contain philosophical insights into the noumenal realm and might help expose the limitations of philosophical materialism. But for Cai, religious doctrines required critical scrutiny, and those amenable to scientific testing should be examined based on canons of evidence accepted by scientists (Gildow, 2018, pp.114-115).

Por todo ello, finalmente Cai llegaría al firme convencimiento de que si deseaba que los ciudadanos no fueran individuos controlados por el militarismo o las doctrinas dogmáticas espirituales, su programa de la educación espiritual tenía que basarse en la estética, puesto que en comparación con la religión “aesthetics education has the advantages of religion but lacks the shortcomings of religion”(cit. Gildow, 2018, p.119), y “(...) it was only possible to “replace” religion with aesthetics, because religion was compulsory, conservative, and bounded, whereas aesthetics was free, progressive, and universal” (Gildow, 2018, p.117). El reformista mantendría estas convicciones hasta el final de sus días.

5. 2. 3 Cai Yuanpei ante el Movimiento del 4 de Mayo (1919)

En 1919 China recibió otro duro golpe. El país ya llevaba acumuladas una serie de terribles derrotas en menos de un siglo; las Guerras del Opio y las Guerras Sino-japonesas habían causado un gran rechazo al sistema clásico y había despertado esa necesidad de modernización; Occidente se había convertido en un modelo a seguir. Sin embargo, un nuevo acontecimiento sacudió el mundo entero: la Primera Guerra Mundial (1914-1918) fue el primer gran conflicto bélico a gran escala, y China, del lado de las

potencias aliadas, pasó por circunstancias muy decisivas y violentas, como la Batalla de Qingdao (1914) (青岛战役 Qīngdǎo Zhànyì). Finalizado el conflicto en 1918, China no recibió ninguna compensación por su ayuda, a pesar de haber colaborado con los Aliados, enviando trabajadores a Francia (Schirokauer & Brown, 2006, p. 353); más aún, la República fue obligada a firmar el vergonzoso Tratado de Versalles, que obligaba al país a otorgar cesiones a Japón, también del bando aliado. La ocupación de Jiaozhou (胶州) por parte de los japoneses (en su batalla contra los alemanes) hizo que, para legalizar su estancia en esas tierras, se incluyera en las demandas de Japón la cesión de los territorios de Shandong (山东). Cumpliendo las obligaciones impuestas por la alianza anglo-japonesa establecida para sacar a los alemanes de la provincia China, el Imperio Británico se vio en la tesitura de apoyar las demandas de Japón.

No fueron las únicas humillaciones; se añadió un enorme préstamo de veinte millones de yenes japoneses mediante el cual el Imperio Nipón se adueñó de la construcción de varios ferrocarriles en China, la construcción de bases militares y diversas vías de comunicación entre estas instalaciones (Hsü, 2000, p. 502). Dichos tratados solo servían para fortalecer más a Japón que, en contacto con el débil y corrupto gobierno de Pekín, esperaba sacar mucho más provecho, en especial territorial, como las vastas extensiones de Manchuria. Con acierto el investigador norteamericano David Scott titula su monografía *China and the International System, 1840-1949: Power, Presence and Perceptions in a Century of Humiliation* (2008), donde subraya y repite la palabra “humillación”, analizando una por una todas las ofensas que sufrió China en tan solo un siglo.

El impacto de este acto de doblegarse ante Japón y los Aliados fue enorme para la población de China y las protestas no se hicieron esperar. Por todas partes las quejas resonaban con fuerza. Cientos, acaso miles de estudiantes que estaban en el extranjero, regresaron a China para defender a su país de lo que consideraban, con cierta razón, una violación de su patria. El movimiento de protesta transitó desde la discusión sobre las maneras de volver a alzar y fortalecer el país, envíos de telegramas y mensajes a la Conferencia de Paz de París para revisar los tratados, pasando por las duras críticas e incluso ataques a aquellos “traidores” del gobierno que habían cedido sin resistencia ni

batalla a las demandas de las otras potencias. Se quemaban y destruían los productos de importación japoneses y el sentimiento anti-japonés se hizo patente.

Pero lo que dio el nombre a la desaprobación de la situación existente fue la gran manifestación de protesta en la plaza Tian An Men, entrando en la historia de China como el Movimiento del 4 de Mayo, donde más de tres mil estudiantes, tanto de la Universidad de Pekín como de otras instituciones, se reunieron, culpando al gobierno de su debilidad y de haber aceptado las Veintiún Demandas de Japón en el Tratado de Shimonoseki. En el desfile de protesta de los jóvenes (Anexo 32) se pasó muy cerca de la vivienda de Cao Rulin (曹汝霖, 1877-1977), un político, de afinidad pro-japonesa, quien había sido uno de los que había aceptado la firma de las Veintiún Demandas de Japón en la Conferencia de Paz de París, y consecuentemente, era considerado un traidor y enemigo por el pueblo chino. Fue al pasar delante de la vivienda de este político cuando la manifestación de estudiantes perdió el control, causando un gran caos que terminó en actos violentos:

The orderliness of the parade evaporated when it passed the house of Ts'ao, at which time the students went out of control and broke into it. Since Ts'ao had escaped, they beat up his houseguests—who was none other than the Chinese minister to Japan (...)—and set fire to the house. With the belated arrival of the police, most of the demonstrators had gone; only ten of them were arrested (Hsü, 2000, p. 504).

Como consecuencia de causar daños en las propiedades públicas, algunos jóvenes fueron detenidos, varios de ellos alumnos de la misma Universidad de Pekín, e incluso se tiene constancia de la muerte de uno de los estudiantes en los enfrentamientos contra la policía (Schirokauer & Brown, 2006, p.353).

Cai se encontraba aquí en una situación delicada. Al acabar la Primera Guerra Mundial, el reformista intentó mantener un estado de buen ánimo, defendiendo que, a la derrota de las fuerzas enemigas, la humanidad habría logrado ganar más de lo perdido. Casi como Zaratustra, en palabras de Duiker (1977, p. 69), Cai explicó que en esta guerra, las fuerzas del bien habían vencido sobre las del mal, por lo que la perspectiva no podía sino ser positiva:

In the war, the four forces of darkness (Might makes right, conspiracy, dictatorship, racism) had been overcome by the forces of light (Mutual Aid, justice, democracy, internationalism). (...) he asserted that Germany had preached the “White Man's Burden”, whereas the Entente united all races in the struggle against the Central Powers. Just as the

French Revolution (...) the result of the war would be the extinction of social inequality throughout the world (Duiker, 1977, p. 69).

Claramente, Cai no podía haber estado más equivocado. Al haber incentivado en sus alumnos la admiración y esperanzas en Occidente, el impacto del Tratado de Shimonoseki y las demandas de Japón fue aún más duro para ellos, de modo que podría decirse que Cai casi se había contradicho a sí mismo sin saberlo. El Movimiento del 4 de Mayo fue la prueba de que las expectativas que había inculcado eran demasiado altas. Se puede afirmar que, al igual que había pasado anteriormente con Zhang Zhidong, las ideas de Cai iban, poco a poco, quedándose atrás con respecto a las de las nuevas corrientes que iban surgiendo. Esto explica que tras las manifestaciones del 4 de Mayo, Cai mostrara su descontento con la actitud de los alumnos que acudieron a las protestas; no tanto por el movimiento en sí, sino por la manera en que se desarrollaron los acontecimientos. Sin embargo, debido a la detención de algunos de los alumnos de la Universidad, el rector se vio en la necesidad de intervenir, defendiendo a sus pupilos. En un tono conciliador, Cai expuso:

This patriotic movement is something that is occurring in all countries these days, and is nothing to be concerned about. You have gone a little far today, and you should not forget that in saving the nation you should not forget to study.... Still, people's rights should be protected, and I intend to demand that the government release the arrested students within three days... (Duiker, 1977, p. 71).

Como puede comprobarse, Cai seguía fiel a sus firmes ideales que anteponían la educación como medio para el fortalecimiento de la nación, rechazando el uso de la violencia. Sin embargo, en actitud dialogante, cumplió su palabra de interceder por los jóvenes detenidos, y en primera instancia su talante logró relajar y tranquilizar los ánimos de los estudiantes universitarios de Pekín. Sin embargo, las detenciones practicadas tras el 4 de Mayo lo afectaron profundamente. Un año antes había fundado la Sociedad de la Propagación de la Virtud (进德会 Jìn Dé huì), en la cual había una serie de preceptos y destacaban entre ellos “to pledge themselves to reject any position in the government bureaucracy and to refuse to run for parliament” (Schwarcz, 1986, p. 49) de modo que, con este grupo, pudieran ser controladas las actividades políticas del alumnado, al menos las de los miembros de esta asociación; aunque sin gran éxito, como demuestran los trágicos sucesos del 4 de Mayo.

La gestión de la liberación de los estudiantes fue muy dolorosa y fatigante para Cai. Aunque consiguió, tal como había prometido, que los alumnos apresados fueran liberados el 7 de mayo, llegó a sentirse muy desilusionado por el desarrollo de los acontecimientos, en especial por la actitud que había mantenido el gobierno durante esa crisis. También se sentía desanimado por la manera de intentar transformar el país. De la misma manera que en su momento Cai había sido un gran activista revolucionario para pasar posteriormente a una posición más moderada, mientras surgían movimientos más activos y radicales, su postura se percibía como algo anticuada, puesto que ya no aceptaba como válidas las medidas violentas para lograr el cambio, opinión que claramente chocaba con la visión de los más jóvenes.

Por otro lado, Cai fue objeto de severas críticas, procedentes de los núcleos más conservadores precisamente por ser el rector de la Universidad cuyos alumnos habían participado en el Movimiento del 4 de Mayo. Además, los rumores de despido e incluso de atentar contra la vida del rector de la Universidad tuvieron su efecto. Todo este cúmulo de problemas y circunstancias hizo que Cai se sintiera terriblemente responsable de la inadecuada conducta de sus alumnos, que llevó a los actos violentos y a la posterior detención de algunos de ellos. No pudiendo soportar esa presión, Cai renunciaría a su cargo como rector el 9 de mayo de ese mismo año. Sin embargo, es importante analizar esta situación y los motivos de su dimisión, ya que más que un descontento con sus alumnos, era un grito de auxilio al gobierno para cambiar la tan penosa situación para China y los alumnos de la Universidad: “(...), he stated that unfortunate behaviour of the students was his responsibility and asked that the government take a broad view and understand their doltish actions” (Duiker, 1977, p. 71).

La dimisión de Cai causó una gran conmoción entre los estudiantes universitarios de Pekín, conscientes de las escasas posibilidades de contar con un rector de ideas tan progresistas. Las presiones de los círculos intelectuales eran evidentes, instando a Cai a regresar a su cargo. En septiembre de 1919 acabaría por volver a su puesto, tras la pequeña victoria que supuso finalmente el Movimiento del 4 de Mayo y todo lo que conllevó para el futuro.

Las opiniones sobre el significado histórico del 4 de Mayo fueron muy dispares. Para algunos fue una gran victoria, mientras que otros lo consideraron un penoso y

lamentable acto, por muy positivo que fuese el resultado final. Lo cierto es que lo ocurrido dio su fruto. En primera instancia, el gobierno chino sería presionado para no aceptar ni firmar las Veintiún Demandas, y eso lo entendieron los estudiantes como una gran victoria. Emerge y se siente así un nuevo auge de entusiasmo y sensación de necesidad de cambio, de criticar lo que había sido inamovible, puesto que este primer choque para conseguir un objetivo propuesto había funcionado. Pero era imprescindible transformar muchos más aspectos para llegar a forjar y establecer el nuevo estado que tanto se había ansiado: una nación fuerte que estuviera a la altura de las otras potencias:

Lo que había sido un goteo de protestas se convirtió en una oleada de ataques a prácticamente todos los aspectos de la cultura china y rechazo total al pasado, incluidas instituciones básicas como la familia. Al mismo tiempo, el movimiento introdujo una gran cantidad de ideas nuevas y radicales. Aparecieron nuevas revistas y se debatía mucho y con vehemencia (...) y (los jóvenes) se involucraron en un creciente activismo social que incluía la organización de sindicatos obreros. El Movimiento del Cuatro de Mayo tuvo consecuencias revolucionarias a largo plazo, tanto por lo que destruyó como por las novedades que introdujo. A corto plazo, aunque el nacionalismo era fuerte y estaba profundamente arraigado, había serias discrepancias sobre la dirección que debía tomar la cultura china en el futuro, y una enorme variedad de ideas, teorías y estilos avivaron el fuego de la vida intelectual y cultural (Schirokauer & Brown, 2006, p. 353).

De la misma manera que al nacimiento de la República se observó el nacimiento de una gran corriente de ideas, aunque a veces poco conectadas y sin fundamentos con el fin de obtener un pronto resultado, tras el 4 de Mayo volvería darse una situación similar. La gran diferencia es que China ya había aprendido mucho en la última década, por lo que el camino a seguir resultaría diferente. Como hemos visto, el ánimo de Cai Yuanpei sufrió duros golpes y serios reveses, pero tales sinsabores se podían prever como algo casi anunciado. Descartando en su momento algunas vías –por considerarlas poco progresistas– para conseguir la plena modernización del país, otras de sus propias ideas eran consideradas ahora como anticuadas y pasivas. Cai tenía dos opciones: o ir en contra de la corriente que generaba el Movimiento del 4 de Mayo, o adaptarse a él y avanzar. Y con gran sabiduría y flexibilidad, optó por lo segundo.

Se puede afirmar que fue para Cai una etapa personalmente muy compleja, con difíciles decisiones a tomar y unas ideas a defender, aunque a veces no eran las que

compartía. Pero su posicionamiento siempre estaba condicionado por la meta final: el avance en la educación y el progreso de su país, ideas que inculcaba diariamente a sus alumnos. Como se ha visto previamente, la labor de Cai Yuanpei dentro de la Universidad de Pekín, empapada de espíritu democrático, sirvió para que florecieran diferentes corrientes de pensamiento y se creara un epicentro de actividad intelectual y académica cada vez más activa y animada, y aunque en parte era su objetivo dentro de sus metas para la reforma, quizás nunca pensó que llegaría tan lejos:

Peking University played a major role in this process of experimentation and change. The leadership of Ts'ai- Yuan-p'ei, and his devotion to independent thinking, innovative experimentation, and encouragement of young talent helped to develop Peking University into China's premier institution of higher education. (...) and permitted espousal of heterodox opinions in the faculty and political activism on the part of students (Boorman & Howard, 1970, p. 297).

Esta afirmación no deja, por otra parte, de contradecir el propio pensamiento de Cai, o quizá demuestre que, inconscientemente, motivó mucho más de lo que él pensaba a los estudiantes de la Universidad para participar en los asuntos políticos del momento. Probablemente, no esperaba semejante respuesta ante el Tratado de Versalles por parte de los alumnos, confiando en que, siguiendo sus metas de estudio, no se apartaran demasiado de sus horarios y labores académicas. La prueba de su involuntaria contribución al movimiento es el hecho de recibir tanto halagos como críticas por lo ocurrido el 4 de Mayo y por los antecedentes: las semillas del enérgico rechazo a una situación histórica, social y política insostenible y las ansias de renovación y avance que plantó en la Universidad de Pekín y que propiciaron las violentas protestas de ese señalado día.

Por otro lado, a pesar de las diversas críticas surgidas en la sociedad por los acontecimientos del 4 de Mayo y el papel de Cai Yuanpei, hay quienes lograron demostrar las más que positivas consecuencias que vinieron tras aquel día, y es que permitió, de alguna manera, abrir nuevas vías de acción a una nueva corriente de intelectuales y reformistas mucho más radicales que Cai. Y este, aunque comenzaba a desarrollar una postura más pasiva, templada y acorde a su época, sin embargo, influyó enormemente en la apertura de este nuevo camino:

The Beida students who took to the streets on May 4, 1919, and the teachers who remained their enthusiastic but critical supporters had, obviously, taken the quest for a new worldview far more literally than Cai Yuanpei had intended. (...) they sought to change the views and the attitudes of their countrymen more directly. (...) they were deeply indebted to Cai Yuanpei's vision of education (Schwarcz, 1986, p. 49).

El 4 de Mayo resulta un momento decisivo para analizar la figura de Cai Yuanpei. Como se ha visto, en su juventud mantenía ideas que en su tiempo podrían considerarse más bien radicales y revolucionarias, y sin embargo rechazó las enérgicas acciones de los estudiantes de su universidad, adoptando una postura más mesurada. Ese día puede verse como un punto de inflexión no solo en el carácter de Cai Yuanpei, sino en todo el desarrollo de la educación y modernización en China, donde las nuevas generaciones, a pasos cada vez más agigantados, dejaban atrás las ideas reformistas anteriores por considerarlas obsoletas, atrasadas o demasiado moderadas. Los jóvenes se habían percatado de que el activismo político resultaba más eficaz y movilizaba mejor que la pausada educación, más enfocada a objetivos a largo plazo, aunque para llegar a esta conclusión tuvieron, en su momento, que ser instruidos por las ideas democratizadoras y progresistas de su maestro y mentor.

5. 2. 4 La educación femenina y el acceso de las mujeres a la Universidad de Pekín

Uno de los grandes logros educativos de Cai Yuanpei fue, sin duda, el empuje a la educación femenina en la República de China, que encontraría como culmen el acceso de las mujeres a la enseñanza superior. Como se ha visto anteriormente, la formación de la mujer en China era de mucho menor importancia y entidad en comparación con la instrucción masculina. Por una parte, aún estaba muy vigente el pensamiento clásico chino que ubicaba a la mujer en el entorno familiar y lejos de la vida social y laboral, y por otra, no se consideraba al sexo femenino tan capaz para los estudios y trabajos como el sexo opuesto. A su vez, la idea de la coeducación generaba rechazo por parte de las familias pudientes que, aun estando de acuerdo con ofrecer a sus hijas una instrucción básica, no aceptaban que estudiaran en el mismo espacio que los chicos y viceversa.

Asimismo el contenido de la educación femenina se diferenciaba bastante de la masculina, pues estaba enfocado a mejorar sus aptitudes como madres, esposas y administradoras del hogar, y así se reflejaba en muchas de las materias a estudiar.

Sin embargo, poco a poco este ámbito iría desarrollándose en diversos aspectos, siendo Cai Yuanpei uno de los reformistas en liderar este movimiento. De tradición confuciana, Cai Yuanpei tardó un poco más en estudiar a fondo el estado de la educación femenina, principalmente porque algunas de sus principales influencias clásicas no aportaban un enfoque progresista con el que tratar el asunto. Por ejemplo, Yuan Mei (袁枚 1716-1798), un escritor del siglo XVIII muy bien considerado por Cai, aceptaba tener muchachas como discípulas, pero era un hombre de actitudes hedonistas y parecía más motivado por la vida placentera que por el desarrollo de la educación femenina, lo que Cai no consideraba como un acercamiento serio a la cuestión.

No obstante, la influencia de otros intelectuales como los reconocidos Liang Qichao, Kang Youwei, así como los textos de Yu Zhengxie (俞正燮, 1775-1840) sí le permitieron un enfoque más reflexivo a la problemática de la educación femenina. Precisamente los escritos y comentarios de Yu Zhengxie fueron los preferidos de Cai, y fueron de gran importancia para su pensamiento dado que este escritor criticaba duramente aquellas conductas impuestas a la mujer en la sociedad confuciana (el vendado de pies, la viudedad, la desigualdad en el matrimonio, la imposibilidad para la esposa de solicitar el divorcio o volver a casarse, etc.). Podría decirse que, sin duda, de los grandes intelectuales del siglo XVIII y XIX, Yu Zhengxie fue el que dejó en Cai la mayor huella en la visión de la situación de la mujer.

Es imprescindible, no obstante, destacar que Yu Zhengxie era más bien un defensor de los derechos femeninos que un educador, papel que sí se atribuye a Cai Yuanpei. De carácter humanista y defensor de los derechos humanos, no había espacio en sus ideales para discriminar a las mujeres en este aspecto, y por ende, la educación para ellas debía de ser obligatoria.

Otra gran inspiración para Cai fue Japón. Habiendo entrado en contacto con los occidentales mucho antes y de manera más receptiva que los chinos, no es de extrañar que Japón se desarrollara con años de ventaja con respecto al país vecino; hecho que quedaría demostrado tras la Primera guerra sino-japonesa y la derrota de China. Al igual

que otros muchos reformistas, Cai comenzó a ver a Japón como una referencia para la modernización, y aquí se incluye su interés por comprobar el sistema educativo femenino nipón. Opinando, como muchos, que era de vital relevancia el desarrollo del país, Cai se centró en la educación en general y en ella incluyó la femenina. Aunque Japón había tenido una influencia clásica confuciana y budista, durante el periodo Meiji (明治時代, Míngzhì Shídài, 1868-1912) se produjo un importante desarrollo educativo, también para las mujeres, de ahí que, tras su visita a Japón, Cai tomara como referencia a las destacables reformistas niponas Tsuda Umeko y Shimoda Utako:

Cai was very different from these predecessors because he lived in a society that was ready for women's emancipation (...). Cai began to sympathize with the inferiority of Chinese women and perhaps identified that the lack of female schooling was a cause of the problem. He advocated the idea of equal education for women, not only because they were human beings but also because China needed to offer mass education (including to both sexes) to make the nation strong. Development of female schooling was a first step (Lee, 2009, p. 43).

Todas estas influencias, así como su propia experiencia, moldearían poco a poco el plan educativo de Cai Yuanpei para la mujer, y a pesar de haber tenido un acercamiento más bien moderado, no hay duda alguna de que su labor fue la que dio origen a la moderna educación femenina en China.

Según Javier Martín Ríos, la importancia histórica de Cai Yuanpei no se limita a la obra escrita que nos legó, que también fue interesante, sino a su figura en sí, a su propia personalidad como hombre activo y consecuentemente con la evolución de su tiempo, a la capacidad de organización de una infraestructura intelectual verdaderamente moderna, (adquirida en parte durante su estancia en Occidente, en universidades de Alemania y Francia) (2003, p. 98).

Por eso, una de las peculiaridades de este personaje radica en que aplicaba hasta en su propia vida privada los postulados que proclamaba. Así, se perciben sus opiniones en los ámbitos de la educación y la emancipación femenina en las muy específicas condiciones en caso de un segundo matrimonio (1912). Aun entonces, el concubinato, el sometimiento de la esposa al marido e incluso el vendaje de pies (abolido en 1912, pero practicado en menor medida hasta entonces) era algo común en China, si bien iba siendo cada vez más minoritario. Las especificaciones que Cai hizo en sus segundas nupcias

generaron diversas opiniones, en especial de rechazo, dado que, para la época, resultaban todo un gesto progresista en lo concerniente a las relaciones matrimoniales y a la jerarquía familiar (Lee, 2007, p. 282).

Sus cinco condiciones eran las siguientes; su futura nueva esposa no debía tener los pies vendados, debía haber recibido una educación y podría volver a casarse si él fallecía; las otras dos, concernientes a él, eran que no tomaría ninguna concubina y, por último, que ambos podrían solicitar el divorcio en caso de que el matrimonio resultara problemático. Estos cinco puntos eran obviamente contrarios a los preceptos e ideales tradicionales que sometían a la mujer estaba al control del marido, y la ruptura de éstos implicaba una rebelión u oposición a lo establecido con respecto al matrimonio:

(...) [footbinding] represented the fact that the women were meant to serve their men; physically, it was impossible to get far enough away not to do so. Denying education to women (...), again limited them. Concubinage ... demeaned women. Also ... concubines were taken to provide sons when the wife could not or had not, it again reduced the women's role...to reproduction. The celebration of virtuous widowhood ... again revealed the fundamental concept that a woman was to serve her man, and no others-even if he died. (...) the prohibition against divorce meant concretely that if the male were dissatisfied, he could take concubines, while the female had no recourse at all, except suicide (Lee, 2007, p, 281).

Como su contemporáneo Liang Qichao, Cai tenía mucho interés en que se consiguiera la emancipación económica femenina. A ojos de Cai, el desarrollo de la mujer no se limitaba únicamente al papel de madre y esposa. El acceso a la educación y su posterior entrada al mundo laboral garantizaría, como se ha comentado anteriormente, un alivio económico para el marido, que ya no tendría que mantener con un solo sueldo a su esposa, además de que una mujer trabajadora aportaría más al país, contribuyendo a su progreso y prosperidad. Aparte, la nueva mujer culta del siglo XX serviría de ejemplo para sus hijos, siguiendo así con la idea clásica de la madre que educaba a los niños.

Cai consideraba necesaria una educación adaptada a las habilidades y talentos de las mujeres y, siguiendo su idea de educación mixta, llegó a poner de marcha una serie de materias que pudieran estudiar tanto chicos, como chicas. En 1917 fundó dentro de la Universidad de Pekín un centro de lengua francesa, la Escuela de Aprendizaje Especializado de Lengua Francesa, la cual admitía alumnos de ambos sexos, si bien por

aquel entonces las mujeres no tenían acceso a los estudios superiores. Las instituciones de este tipo, impulsadas por Cai, serían uno de los pilares para la liberación de la mujer china en el siglo XX.

Otro aspecto que separaba la igualdad y equidad entre ambos sexos era, sin duda, las evidentes diferencias del estado físico entre ambos. Por supuesto, esta circunstancia no es atribuida únicamente a la China de principios del siglo XX, sino que se observa todavía hoy en día en todo el mundo a lo largo de la historia de la educación. El fortalecimiento físico de las jóvenes, al igual que su formación intelectual, era un punto muy significativo de las propuestas de Cai, por lo que incluyó en su plan de estudios la gimnasia y educación física para las muchachas. Era importante, consideraba él, porque tras tantos años de estar en casa y tener los pies vendados, todo ello debido a la anticuada tradición, las mujeres habían sufrido un gran debilitamiento físico y como Liang Qichao, Cai estaba convencido que ello “amputaba” de alguna manera el potencial de China al mantener en estado deplorable a casi la mitad de la población, además de crear así madres débiles y poco capaces de cuidar a sus hijos. Mientras la mujer culta podía educar bien a su hijo, la mujer fuerte podía dar a luz a hijos fuertes y cuidarlos bien, asemejándose este planteamiento en cierto grado al pensamiento espartano:

He proposed the abolition of footbinding in order to encourage girls to participate in sports and make them physically strong. He believed that physically strong girls would become physically strong mothers; the mother would in turn bear and rear physically strong offsprings. Consequently, China would be strengthened by being composed of physically strong citizens (Lee, 2007, p 283).

A raíz de tal postura dual de Cai surge la pregunta: ¿qué era entonces más importante en realidad, la propia independencia y el desarrollo de la mujer como individuo, o su uso provechoso para educar, formar y apoyar a los varones como fuerza principal? De alguna manera, podría casi decirse que en primera instancia, el papel que se ofrecía a la mujer en este nuevo siglo era más de apoyo y soporte que de acción real, quedando otra vez en un segundo plano que poco parecía haber cambiado con respecto a los años anteriores. ¿Era realmente un avance todo aquello que esos intelectuales varones decían por encima de las voces de las activistas de la educación femenina? La duda “Was the content of female education intended to emphasize national strengthening or

traditional femininity?”, formulada por Yuen Ting Lee (2007, p. 284), también podría ser aplicable a Cai Yuanpei debido a algunas de sus declaraciones.

Es indiscutible el papel fundamental del reformista chino en la cuestión de la apertura del sistema educativo mixto, el modelo que Cai había apoyado desde antes de 1912. Estas ideas venían, claramente, debido a la influencia de la educación occidental y humanista, que admiraba Cai, para quien la coeducación sería un gran paso para la obtención de la igualdad en la sociedad. A finales del siglo XIX e inicios del XX todavía imperaban ciertas normas muy estrictas en lo referente a los tratos sociales entre el hombre y la mujer, yendo más allá de las relaciones marido-esposa, incluyendo las interacciones de ambos sexos en una misma familia. Aferrado a sus ideas más progresistas, Cai creía que la coeducación era un bien necesario no solo para el desarrollo de la mujer, sino como ejemplo social para China. Al considerar al hombre y a la mujer como seres humanos de mismo valor, debían recibir por ende los mismos derechos, como lo era la educación.

Para Cai, el desarrollo de las aptitudes de cada género valdría para explotar lo mejor de cada individuo, y para él, un ambiente de educación mixta era la clave para el avance de una población preparada. La enseñanza mixta valdría para alcanzar a ambos sexos la misma igualdad y crecimiento, aunque también es verdad, como hemos visto anteriormente, al final los caminos de la educación de un género y otro se separaban enormemente y distaban de los objetivos impuestos por los intelectuales y la sociedad de entonces.

Aunque Cai apoyaba este tipo de educación, la realidad a la que debía de hacer frente era otra. La coeducación era algo que apenas se consideraba en los últimos años de la dinastía Qing y Cai empezó a cumplir sus objetivos estableciendo escuelas para ambos sexos, si bien por separado, entre ellas, la Escuela Patriótica para Chicas, cuyo modelo curricular y actividades fueron inspirados parcialmente por el sistema japonés de la Escuela Práctica para Chicas de Shimoda. A pesar de los entusiásticos intentos y las acciones emprendidas por Cai a favor de la coeducación, en esos años antes de la República constituía una muy delicada y poco atendida cuestión, por lo que la segregación de sexos era todavía muy patente. Por todo lo cual, en este caso, más que ser una iniciativa propia, Cai tuvo que atenerse a la educación de ambos sexos por separado, a la espera de

un mejor momento con el paso de los años para poder llegar a conseguir su objetivo: la educación mixta o coeducación. Ese momento se dio en 1912, cuando logró llevar, siendo Ministro de Educación, la coeducación al nivel de educación primaria, y posteriormente de secundaria. Como se ha visto en el capítulo 3, la proporción de alumnas respecto a los alumnos era, en comparación, muy pequeña, pero ya señalaba los primeros pasos para alcanzar, finalmente, la cumbre de la educación femenina antes de la década de los 30.

No obstante, la postura de Cai tampoco carecía de contradicciones. Cai, como otros muchos, creía en el idílico patrón de la “mujer culta, madre culta”, es decir, la madre instruida en especial para posteriormente criar a sus hijos de la mejor manera y hacer de ellos correctos ciudadanos e individuos interesados en la formación. Pero el creciente rechazo por parte de la mujer china moderna al rol tradicional hacía tambalear ese ideal, dándose casos de mujeres que optaban por la soltería y no cumplían así con la obligación social de casarse para tener hijos y educarlos posteriormente, gracias a la formación que ellas mismas habían adquirido previamente.

Estas reclamaciones de independencia encontraron muchos detractores y críticos, incluido Cai, que consideraba más importante la labor de la mujer como “maestra” dentro del hogar para los hijos, en lugar de un modelo a seguir:

According to Cai, as these single women had decided to cast aside their household rights and obligations, they were bound to be criticised by conservatives. (...) single women could not be an exemplary model for Chinese women in general, since they placed societal roles over domestic roles. Which should come first in his thinking: women's societal roles or domestic roles? (Lee, 2007, p. 283).

Posiblemente Cai comprendiera y apoyara –como en su propio matrimonio– la posibilidad del divorcio, pero siempre llegando al punto de un mutuo acuerdo; sin embargo, es probable que la idea de la soltería de la mujer escapara de sus esquemas mentales y no tuviese una gran cabida en su concepto de mujer educadora en el hogar. Chocando también con su propia idea de independencia económica de la mujer, estaba su convicción sobre el cuidado doméstico que esta debía ejercer en casa, así como su labor de esposa.

Se puede afirmar que Cai, como otros muchos intelectuales contemporáneos, defendía –teóricamente– la emancipación de la mujer y la necesidad de la transformación de su papel, impulsada por los nuevos tiempos, aunque en realidad esta libertad estaba

restringida más bien a un solo ámbito, lo que provocaba una cierta incoherencia en su postura en lo que a la educación femenina se refiere. Así, en su discurso en 1917 en la Escuela Patriótica para Chicas de Shanghái

Cai began by announcing in grandiose terms that the aim of the school was to cultivate ‘complete individuals’. Cai told to his audience that the combination of physical, intellectual and moral education would enable female pupils to transcend their normally dependent, parasitic and superficial natures. In the process, Cai continued, girls would become more autonomous, but, he warned that such autonomy was not to be misunderstood – female students should not become haughty and arrogant and think highly of themselves (*aoman zifu*). This led Cai to the core of his argument. Having begun his speech by claiming that women’s education should create all-round and confidently autonomous individuals, Cai concluded, paradoxically, that it would be scandalous if girls, once educated disdained or were incapable of performing household tasks (Bailey, 2012, p. 112).

Esta huella en Cai de la visión tradicional sobre la mujer y su papel en la sociedad hizo que no excluyera los viejos manuales y libros de texto de la educación de la mujer, escritos en las épocas de las dinastías Han y Qing:

For instance, the textbooks of the First Young Girls’ School in Shanghai consisted of *Liji neize* (Instructions for the Inner Quarters in the Book of Rites), *Nüjie* (Precepts for Women), *Fuxue* (Women’s Learning) *Jiaonü igui* (Bequeathed Rules for the Teaching of Girls) and *Lienüzhuàn* (Biographies of Exemplary Women) (...). In later years, Cai even composed biographies of exemplary women to show his expectation of an ideal womanhood (Lee, 2007, p. 283).

Sin embargo, hay que destacar que en estos textos tradicionales se opuso fuertemente a los fragmentos y pasajes que enfatizaban la debilidad y la inferioridad del sexo femenino.

Obviamente, Cai Yuanpei no fue el único y el más ferviente y coherente activista en la lucha por la emancipación femenina en la China de su época, puesto que ya anteriormente se había suscitado un vivo interés entre activistas de algunos círculos intelectuales, que incluían desde misioneros extranjeros hasta maestras de las escuelas, en fomentar la educación para las chicas. Tampoco cesaban los debates acerca del comportamiento y el papel que jugarían las jóvenes en el mercado laboral. Sin embargo, el gran papel que tuvo Cai Yuanpei tras el 4 de Mayo de 1919 marcó un antes y un después

en lo que a la educación superior para la mujer se refiere, cuando por primera vez las puertas de la Universidad de Pekín se abrieron a las primeras estudiantes femeninas de China.

Como demuestran los datos estadísticos, la educación femenina superior, en comparación con la masculina, estaba muy descompensada (Figura 6).

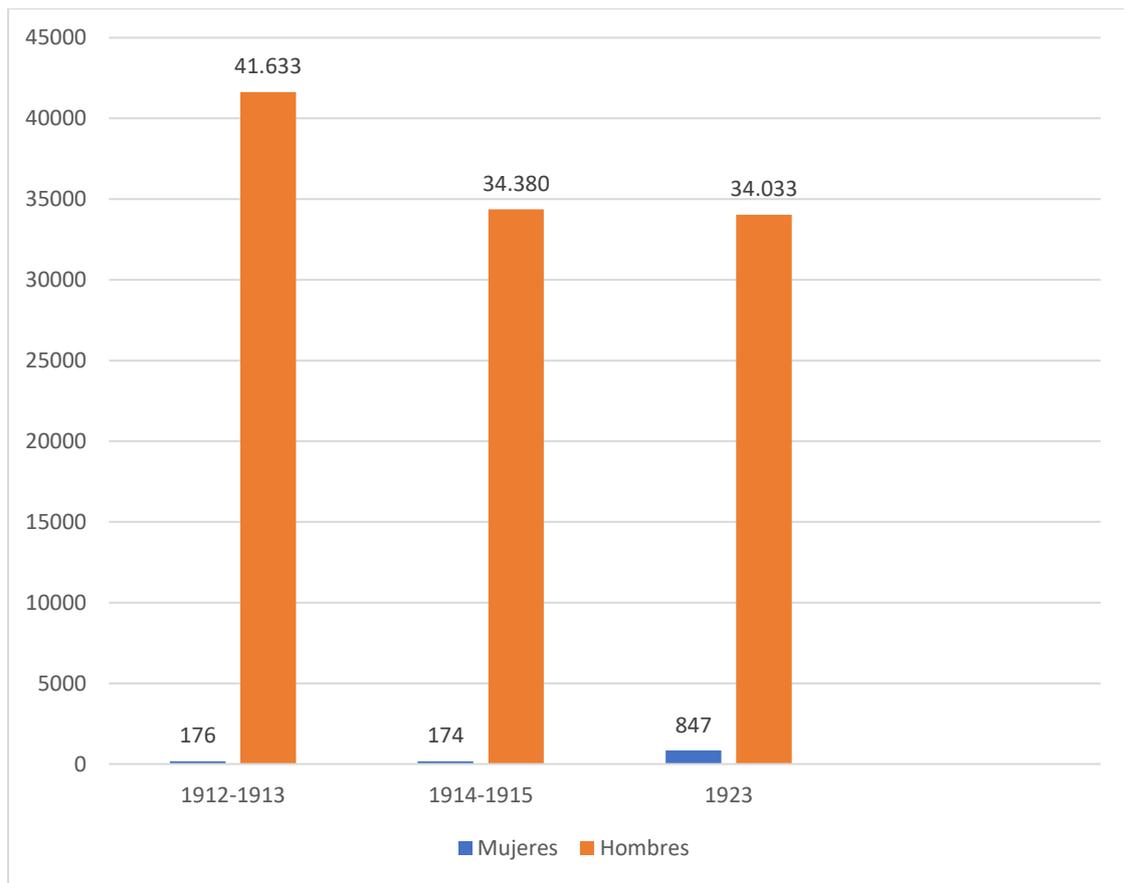


Figura 6. Estudiantes mujeres y varones en la enseñanza superior china (1912-1923)

Nota: Gráfico de elaboración propia de la autora. Datos estadísticos extraídos de Bailey (2012, p. 109).

Había algunos centros de educación superior para mujeres, universidades como las de Jingling (金陵女子大学 Jīnlíng Nǚzǐ Dàxué) en Nankín; administradas por jesuitas y religiosos extranjeros. Estas instituciones, muy escasas (se contaban tres en los inicios del siglo XX), no representaban tampoco un gran avance como cabría de esperar, pero esa situación cambiaría tras el Movimiento de 4 de Mayo de 1919. Fue tras ese año tan

decisivo cuando comenzó otro gran florecimiento intelectual, y en 1920, nueve alumnas acudieron a las clases en la Universidad de Pekín en calidad de “invitadas”, es decir, sin realizar ningún examen de acceso previo (Anexo 33).

Llama la atención la extraordinaria habilidad con la que las mujeres obtuvieron su primer acceso a la Universidad. Poco antes del Movimiento del 4 de Mayo, Cai recibió una valiente misiva de una joven solicitando la entrada a la Universidad para estudiar. Aunque enseguida surgió la oposición y rechazo por parte del Ministerio de Educación contra el permiso otorgado por Cai a las muchachas, este ya había dado un paso adelante que facilitaría la coeducación, justificada por la circunstancia de que en ningún documento jurídico oficial se hacía pública la prohibición de la educación mixta. Aprovechando este vacío legal, Cai autorizó la entrada a estas primeras alumnas, sin solicitar un permiso previo:

The Ministry of Education immediately sent a letter to the university, warning that admission of girl students to the university should be carefully considered... But the existing laws on China did not prohibit coeducation. Taking advantage of this, Ts'ai, without asking permission of the government, formally allowed the nine girls to enroll as regular students after the summer of 1920. This was considered the beginning of coeducation in China... (Lee, 2007, p. 286).

Y tal y como expuso el propio Cai:

The University Charter granted by the Education Department does not specify the admission of male students only. There were not women students simply because they had never applied before. Now that women are applying to study and if they have the required abilities, the University can find no reason to refuse them anymore (Lee, 1995, p. 359).

De este modo Cai logró los primeros grandes pasos para la coeducación superior valiéndose de una omisión jurídica y una ambigüedad lingüística y la Universidad de Pekín se convirtió en el primer centro de enseñanza superior que contaba con la presencia de mujeres en el mismo campus junto con los hombres.

Sin embargo, aunque son muchos los que aplauden y elogian la acción de Cai Yuanpei en el campo de la educación femenina universitaria, hay otros que discrepan (si bien no negando lo que obviamente consiguió) en su gran activismo para con la causa. Algunos de quienes dudan de la obra de Cai Yuanpei en este proceso tan significativo

alegan que su acción fue más bien resultado de una serie de acontecimientos que le empujaron a su decisión final. Yue Ting Lee presenta, en su artículo *Active or Passive Initiator: Cai Yuanpei's Admission of Women to Beijing University (1919–20)* (2007), varios de los puntos que mostraban a Cai como un intelectual aún no del todo preparado para el gran paso que él mismo dio. Como se ha visto anteriormente, la educación mixta en los ámbitos más elevados de la formación era un asunto que se había discutido años antes, pero sin llegar a ningún destino en concreto.

Las polémicas de la coeducación llevaban a dos puntos de vista: el primero consideraba que la coeducación era un bien necesario, pues era la primera muestra de la igualdad de todos los individuos en la sociedad, que además lograría esa equidad educativa. Para conseguir este fin, era necesario que mujeres y varones compartieran el mismo espacio de estudio, es decir, la universidad. En el otro extremo, confrontado a la primera opinión, estaban las ideas de los más moderados, que temían que la coeducación pudiera despertar una cierta curiosidad entre los alumnos y las alumnas y que tal curiosidad pudiera derivar hacia prácticas inmorales. Estas dos posturas enfrentadas convertían el acceso de las mujeres a la universidad en un asunto muy complejo y delicado. Sin embargo, conociendo a Cai como uno de los progresistas más importantes de China, Yuen Ting Lee no puede evitar lanzar una pregunta que puede parecer lógica y, sin embargo, nadie ha hecho: Entonces ¿por qué Cai no permitió mucho antes la entrada de las mujeres a la universidad?

Hay varias razones que podrían explicar los motivos de tan tardía decisión. La primera de todas es que Cai tenía su propia visión de lo que era y tendría que ser la educación femenina, que otros muchos contemporáneos compartían, y era aquella destinada al hogar y a la familia. Esta perspectiva, aunque impuesta mayoritariamente por hombres, sorprendentemente, y desde un moderno punto de vista, estaba muy arraigada en el colectivo femenino, lo que trajo otro problema para el acceso de las mujeres a la educación: la propia creencia de que las mujeres no pertenecían a ese mundo:

(...) the regulations did not “prevent female students from entering the universities”. The reasons that girls were not enrolled in universities was that they had not asked on previous occasions” (...). Girls had never made such a request to study in a national university before, due to their lack of confidence in struggling for equal educational rights. Psychologically, they banned themselves. Even if they had made the request, it would

have been ignored by conservative educators. This could be a genuine obstacle to the development of women's higher education (Lee, 2007, p. 288).

Aunque se recalca aquí la propia inseguridad de las mujeres para solicitar los estudios en la Universidad, el segundo obstáculo era la opinión pública que rechazaría abiertamente la presencia de alumnas en la institución. Las tradiciones confucianas, especialmente las relacionadas con la familia (y, posiblemente, con el respeto al padre y al marido), estaban muy interiorizadas y harían de barrera en la emancipación y libertad de la mujer. A pesar de que en algunos lugares los frescos aires de evolución y progreso se notaban más, como era el caso de Shanghái, con su abundante presencia de publicaciones para mujeres modernas, actividades, escuelas con espíritu más occidental que tradicional, etc., también es cierto, que, según Yuen Ting Lee, había en general un escaso conocimiento del feminismo y de la sociedad femenina que existía en Occidente, por lo que no había muchos modelos a imitar o seguir en China. Por eso, el hecho de solicitar a Cai el derecho al acceso puede considerarse un gran avance en el proceso de transformación del sistema educativo para las mujeres. Pero, de nuevo ¿por qué esto no se hizo antes?

En 1919, Cai Yuanpei ya había avanzado en sus discursos algunos puntos de vista relacionados con la coeducación. Las relaciones entre ambos géneros era una cuestión que todavía levantaba cierta polémica y preocupación moral, en comparación con la relativa libertad de interrelaciones entre hombres y mujeres en Occidente, especialmente en el ámbito de la amistad entre ambos sexos, lo que no era habitual en China. La segregación de sexos impedía la libre interacción entre ambos, y si Occidente introducía la fórmula de la coeducación, para emular a Europa también era necesario implantar este sistema en China. Sin embargo, Cai en sus discursos no hizo expresa mención a la educación universitaria, sino a los niveles inferiores. Como observa Yuen Ting Lee: “In this context, he was not a remarkably progressive practitioner of absolute co-education at all levels. He was rather a meticulous one” (2007, p. 290).

Tras lo ocurrido el 4 de Mayo de 1919, las presiones hacia a Cai y a la Universidad para abrir sus puertas a la coeducación se hicieron mucho más fuertes y poderosas que antaño, en especial las de los escritores, intelectuales y estudiantes femeninas que cada vez más solicitaban el acceso a la formación superior. Como se ha visto anteriormente,

en este periodo Cai había adoptado una actitud algo más moderada en lo relativo a los cambios, convirtiéndose, paradójicamente, una figura con una visión más bien ligada al pasado en un mundo nuevo, cuando él mismo y sus compañeros habían sido, en su momento, los pioneros de la modernización y las reformas.

Cabe recordar también que en la Universidad de Pekín había profesores de un sector más conservador (medida de Cai para fomentar las diversas opiniones en el centro) que eran los que se oponían a la coeducación, ejerciendo así de contrapeso a las posturas más progresistas en el marco de la polémica suscitada. Por ello Cai debía mantener ahí una posición más neutral, pasiva y equidistante, para no suscitar el descontento de cualquiera de ambos bandos. Sin embargo, las presiones ejercidas tras el 4 de Mayo acabarían por inclinar la balanza a favor de la coeducación, y Cai fue consciente de ello:

A hidden force that made Cai reject nüjin and admit girls to Beida after the speech in March 1919 was the growing presence pressure from the distinguished group of May Fourth progressives (...). In this connection, Cai was a passive initiator because his decision to admit girls to Beida was being pushed by the activities of other progressives (Lee, 2007, p. 291).

Y aunque Cai ya había dado el primer paso, las opiniones seguían siendo dispares, más allá de las favorables o contrarias a la coeducación. Había cuatro diferentes posturas sostenidas por cuatro grupos (señalados por Jia Fengzhen (贾丰臻) en 1920), con sus distintos puntos de vista:

The first group favoured the idea of university co-education. (...) The second group strongly rejected the notion of university co-education (...). The third group believed that co-education should be implemented in primary schools and universities. (...) The final group argued that the new system should be introduced in primary schools only (Lee, 2007, p. 289).

Opiniones que iban desde un cierto grado de conservadurismo hasta la mayor de las flexibilidades en estas propuestas de coeducación. Es importante conocer este estado de cosas y circunstancias porque, si bien ya habían ingresado las primeras alumnas a la Universidad de Pekín, existían corrientes de opinión totalmente o parcialmente contrarias a las ideas de Cai, o que directamente las rechazaban, lo que constituía un serio obstáculo a la normal implementación de la coeducación en la Universidad regida por Cai, quien ya

se había posicionado al permitir el acceso de mujeres alumnas e iniciar la experiencia de la coeducación en su centro.

Incluso cuando las opiniones contrarias a Cai se disipaban, había otros impedimentos para la educación superior femenina. El requerimiento de una adaptación de los planes de estudio, profesorado y equipamientos era necesario para mantener a las chicas en la Universidad en calidad de alumnas, con las mismas oportunidades y trato que recibían los varones. Por otro lado, aunque para entonces el número de estudiantes féminas en otros centros secundarios e institutos era relativamente elevado, seguía siendo una cifra minúscula en comparación a la de los chicos, e incluso con posibilidad de acceder formalmente a la educación superior, el número de mujeres que se atrevió al principio a aspirar a la formación universitaria fue modesto, por lo que los primeros años de la coeducación en la Universidad de Pekín experimentó un avance más bien lento.

A pesar de todo, la primera piedra para la educación universitaria para las mujeres había sido colocada. En 1920, las primeras nueve alumnas entraban en la Universidad de Pekín, y para 1928, Cai había logrado, con esta medida, el acceso a las mujeres en la educación de todos los niveles.

Las estadísticas demuestran el crecimiento imparable del número de mujeres integradas en la enseñanza superior en los años posteriores a la decisión trascendental de Cai (Figura 7).

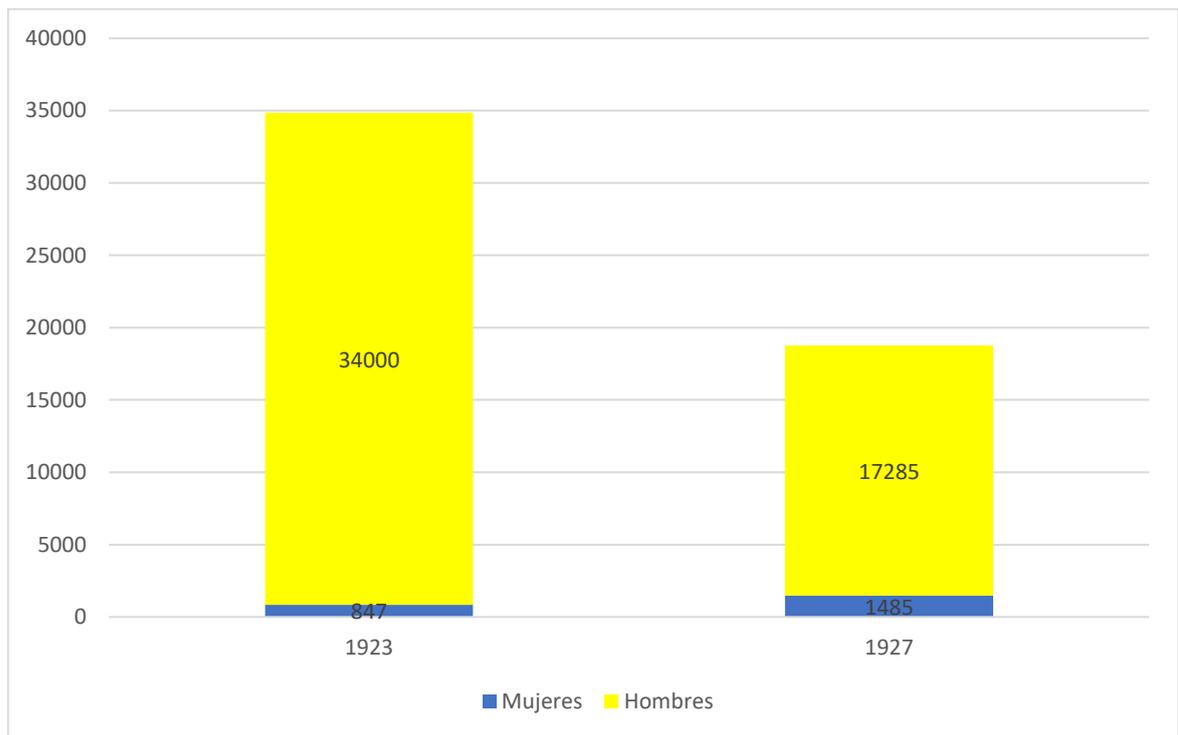


Figura 7. Estudiantes en los centros de enseñanza superior (1923-1927)

Nota: Gráfico de elaboración propia de la autora. Datos estadísticos extraídos de Bailey (2012, p. 107) y Dong Jinxia (2003, p. 10).

No obstante, sería oportuno considerar este dato no como un mérito únicamente de Cai Yuanpei, puesto que, sin la participación y el empuje de los otros progresistas, intelectuales y, especialmente, sin la valentía y entusiasmo de las propias jóvenes que solicitaron ese acceso, la educación superior aún podría haber llegado para ellas mucho más tarde.

Cai Yuanpei permaneció como rector de la Universidad de Pekín hasta 1927, si bien en 1923 marchó a Europa para continuar con su formación junto a otros compañeros. El propio Cai notaba su cada vez más patente disonancia con el ánimo de los jóvenes. En sus últimos años en China, previos a su viaje a Europa, Cai ya había demostrado que sus posicionamientos –antaoño más bien de progresista radical– se habían moderado considerablemente y parecían derivar a posturas demasiado cautelosas y gradualmente conservadoras, según sentían y percibían los jóvenes estudiantes de la Universidad y otros reformistas, que solicitaban y exigían cada vez más derechos y a un ritmo cada vez más presto, rápido y vivaz. El acercamiento humanista para el desarrollo de China resultaba

insuficiente en comparación con los conflictos entre los señores de la guerra, que acumulaban todo el poder. Cai y sus ideas progresistas quedaban poco a poco relegadas a avances más paulatinos en contraposición a las propuestas más drásticas de los nuevos reformistas. No había duda de que, en lo que la Universidad de Pekín se refería, Cai Yuanpei estaba a punto de completar un ciclo, dejando en esos diez años unas importantísimas bases que servirían para el futuro de la nación.

5. 2. 5 La Universidad de Pekín (1927-1937): el legado de Cai Yuanpei

Cai Yuanpei consiguió, sin duda alguna, algo muy especial con la Universidad y su principal logro fue convertirla en un centro educativo de características propias, inconfundible y de espíritu único. En sus inicios, su idea de universidad que combinase el modelo clásico con el sistema contemporáneo y moderno de educación se mantuvo, y ciertamente la institución fue un núcleo de conocimiento. Xiaoqing Diana Lin expone como ejemplo de esto la libertad de selección de materias, de tal manera que muchos alumnos cambiaban su currículum académico con facilidad a lo largo del mismo semestre. Otras asignaturas contaban a veces tan solo con un alumno por clase (como en el caso de la lengua sánscrita o de cursos sobre budismo). Incluso aquellos que no estuviesen matriculados en la Universidad podían acudir a las clases en calidad de oyentes (Anexo 34) y hasta solicitar críticas y comentarios de sus ensayos y escritos (Lin, 2005, p. 58).

La libertad de pensamiento y de opinión fue otra de las principales características de la Universidad de Pekín y ello favoreció que pudiera desarrollarse un mayor número de ideologías y corrientes intelectuales en las aulas y entre los estudiantes y así expandir su amplio y plural campo de enseñanzas; pero también era “a justification of the university's political separation from the state” (Lin, 2005, p. 59), de modo que la Universidad pudiera mantenerse independiente de las acciones políticas y de propaganda del gobierno. Sin embargo, no pocas veces se intentó someter a la Universidad y a otros centros bajo el control del régimen. En 1926, momento en que las diversas camarillas seguían siendo la fuente de poder en una China aún fragmentada, hubo intentos de controlar las universidades y vigilar estrechamente a aquellos intelectuales adscritos al mundo académico, bajo sospecha de actividades políticas poco favorables o abiertamente hostiles a los intereses del partido que ejercía el poder. Fue así, por ejemplo, como Li

Dazhao, uno de los padres del comunismo chino, fue ejecutado en 1927 por orden del líder dictatorial Zhang Zuolin (张作霖, 1875-1928).

Justo al año siguiente, en 1928, se logró la caída de los señores de la guerra y el proceso de unificación de los territorios chinos, y aunque eso debería de significar un nuevo periodo de paz, el gobierno de los nacionalistas tenía otros planes para la Universidad. Fueron los años en los que se intentó establecer, con Cai tutelando el proceso, el proyecto del distrito universitario. No obstante, tal experimento administrativo pronto fue abandonado y cancelado, principalmente porque muchos miembros de la Universidad de Pekín, tanto alumnos como profesores, se oponían a que el centro perdiese su identidad propia (Lin, 2005, p. 59). Aunque a Cai Yuanpei le volvieron a ofrecer el cargo de rector, estaba ahora dedicado totalmente al proyecto de la Academia Sínica, por lo que tras menos de un año en el centro académico se dio paso a una nueva generación de líderes. El presidente provisional tras Cai Yuanpei fue Chen Daqi (陈大齐, 1886-1983), quien estuvo desde 1920 a 1930 hasta que Jiang Menglin lo sustituyó como presidente en funciones de dicha universidad (Anexo 35).

Jiang Menglin (1886-1964) puede considerarse un más que digno sucesor de Cai Yuanpei. Natal de Zhejiang (浙江), en lugar de seguir una educación más tradicional empezó a estudiar en la Escuela de Aprendizaje de China y Occidente, la misma escuela que Cai fundara en 1880. Hijo de otra generación a la de Cai, Jiang comprendía mejor los efectos y consecuencias de las reformas producidas por Cai y otros intelectuales anteriores, por lo que tenía una visión diferente, más cercana y pragmática de los cambios que debían de realizarse, así como una mejor y más realista comprensión del acercamiento entre Occidente y Oriente. En 1908 decidió, como otros muchos estudiantes, viajar a Estados Unidos para seguir sus estudios en lugar de aspirar al puesto de funcionario oficial del gobierno (aún bajo el régimen Qing), y cambió su carrera, en un principio de agricultura, por la de educación, y en la Universidad de Columbia llegaría a realizar su tesis doctoral bajo la tutela de John Dewey. A su regreso a China y a la Universidad de Pekín, Cai, positivamente sorprendido por Jiang, lo invitó a formar parte del cuerpo docente del centro, donde actuaría en ocasiones como vicepresidente (Lin, 2005, p. 60).

Conocido y amigo de Cai, Jiang Menglin compartía con aquel muchas de sus ideas humanísticas y referentes a la independencia de la educación respecto al gobierno. Sin

embargo, ambos tenían grandes diferencias, como expone Xiaoqing Diana Lin: Cai Yuanpei era un estudioso, un reformista e intelectual preocupado por el desarrollo espiritual y mental de los estudiantes, un individuo impregnado de anarquismo utópico. Por otra parte, Jiang Menglin era más bien un burócrata, un funcionario que conocía bien los entresijos económicos y las necesidades monetarias que requería la Universidad para salir a flote, resultando así una persona mucho más pragmática. Así, él delimitaba claramente las funciones de todos los que componían la estructura universitaria: “El profesor llevando la investigación, el estudiante concentrado con el aprendizaje, el personal de administración gestionando los asuntos, el presidente gobernando la universidad” (Lizhang, 2010, p. 97).

El mismo Jiang bromeaba, comparándose con Cai Yuanpei sobre sus medidas para mantener la Universidad de Pekín: “(...) if Cai could be compared to a prize minister because of his contributions to the university's vision and scholarship, he, Jiang, could be called a prize dog for his dedicated service to the university” (Lin, 2005, p. 60). Jiang Menglin logró en el campo pragmático y económico lo que Cai no pudo conseguir:

(...) Jiang Menglin greatly increased the university's financial resources, making possible funding for student scholarships, appointments of chaired faculty members, equipment, and the construction of a library, a geology building, and a dormitory building. (...) Jiang's tenure turned out to be a golden age for many departments at Peking University (Lin, 2005, p. 60).

Jiang Menglin, en efecto, era consciente de que tan necesario como el pensamiento crítico era el apoyo económico para la Universidad. Así es cómo consiguió, por ejemplo, que la Universidad de Pekín cooperase con la Fundación China de Cultura y Educación, lo que en los años que van desde 1931 a 1936 supuso una importante contribución económica para la Universidad. Buena parte de esos fondos se invertirían en el desarrollo de las facultades de ciencias (Lin, 2005, p. 63).

Su labor en la Universidad de Pekín fue, en definitiva, un trabajo tanto de ahorro económico como de reforma educativa. Propuso nuevas reglas para otorgar mayor responsabilidad a los profesores, así como vigilar el máximo número de horas de clase que esos docentes impartieran para evitar el excesivo número de alumnos no matriculados que asistían de oyentes. Jiang Menglin insistió también en la especialización académica, en lugar de la libertad de elección de asignaturas que Cai proponía, y en la eliminación

de algunas asignaturas, puesto que, según su modo de ver, era “the proliferation of courses was sometimes a waste of time for the students and waste of money for the stte, without benefits for the students' specializations” (Lin, 2005, p. 63). Modificó también el sistema de créditos de la Universidad, así como estableció un currículum académico más realista en comparación con el de Cai Yuanpei.

Otro importante punto de sus reformas fue su procedimiento para penalizar el absentismo en clase; antes de ello, era común que los alumnos pasaran más tiempo en la biblioteca preparándose para los exámenes finales que asistiendo a clase, lo que para Jiang resultaba ineficaz y poco productivo, pues suponía una enseñanza y estudio sin una tutela adecuada. Por eso, estableció un mínimo de asistencia a clase, y se sancionaría al alumno por su absentismo, prohibiéndole la realización de los exámenes. En comparación con la época de Cai, bajo la dirección de Jiang Menglin la Universidad de Pekín se convirtió en una institución académica con unos ideales, metas y objetivos más estructurados, ordenados y realistas, si bien nunca perdería ese espíritu de investigación, desarrollo y educación que caracterizaba este centro de enseñanza superior (Anexo 36).

Jiang Menglin ejerció de presidente hasta 1937, un año turbulento marcado por el comienzo de la Segunda guerra sino-japonesa, que obligó a detener el desarrollo del país en los ámbitos intelectuales y científicos para hacer frente a la amenaza militar.

Durante el periodo de los señores de la guerra y la entrada de los japoneses a China por Manchuria en 1931, la Universidad de Pekín pasó unos años difíciles y complejos debido al control de los caudillos, y fue la etapa en la que se intentó unificar el centro con otras universidades. Esta decisión hizo que estudiantes y profesorado iniciaran una campaña para mantener de independencia de la Universidad de los otros centros y preservar su identidad, pero finalmente, en 1929, la institución cambió de nombre pasando a ser la Universidad Nacional de Pekín. Las modificaciones en la denominación continuaron unos cuantos años, pasando a conocerse luego como Universidad China o Universidad de Beiping, y estas medidas despertaron constantemente el malestar de los alumnos y profesores. Solo con la eliminación del sistema del distrito universitario, la Universidad recuperó oficialmente el nombre de Universidad Nacional de Pekín.

Tras nueve largos meses sin docencia debido a la entrada y ocupación de Pekín por los señores de la guerra, las clases retomaron su curso en marzo de 1929. Bajo el

liderazgo de Jiang Menglin, nuevos profesores especializados en sus materias vinieron a enseñar a la Universidad y se organizó una cooperación con la Fundación de la Cultura Educativa China, relación que se mantendría desde 1931 a 1935, de manera que pudieran hacer uso de sus fondos bibliográficos e instrumentales para mejorar las instalaciones y materiales:

It was used for purchasing books and instruments, subsidizing facility construction, providing stipend and scholarship. This fund promoted teaching and research at Peking University. In 1935, Peking University built a new library, with books of 300,000 volumes and 500 seats available (Lizhang, 2010, p. 92).

En 1936 también se construyó una nueva residencia para los estudiantes, y comenzó a desarrollarse activamente un intercambio académico, incluyendo la invitación a profesores lectores para impartir clases en la Universidad.

Sin embargo, como se ha visto anteriormente, el país estaba entrando en un periodo que no sería especialmente positivo para el desarrollo intelectual y académico de China. Japón inició una campaña militar para invadir China, y esto suscitó el descontento de miles de estudiantes contra el partido gobernante, a quien veían actuar de manera pasiva bajo el mando de Chiang Kai-Shek. Fue un año de gran actividad antijaponesa, de manifestaciones y protestas ante el avance de los invasores. Profesores y alumnos de diversas universidades se agruparon bajo el liderazgo del Partido Comunista Chino con el objeto de organizar la resistencia contra Japón. Empezaba así una etapa de protestas y revueltas que no permitía a la Universidad de Pekín progresar con todo su potencial, a pesar de los esfuerzos de los profesores y de su rector, Jiang Menglin, en estos años previos a uno de los conflictos más sangrientos en China desde las Guerras del Opio.

Sin embargo, las iniciales semillas estaban sembradas, y a pesar de todos los obstáculos, la Universidad de Pekín y otras muchas instituciones académicas estarían destinadas a prevalecer y asegurar el progreso intelectual necesario para que China pudiera, a pasos cada vez más agigantados, llegar a ser una potencia mundial.

5.3 Cai Yuanpei y su labor en los años 1927-1940

La década entre los años 20 y 30 fue un periodo complejo para China. El poder gubernamental quedaba en segundo plano, siendo los señores de la guerra, como se ha

dicho, los auténticos dueños del país. Hasta entonces, el principal partido del gobierno era el nacional chino del Kuomintang, pero pronto la situación cambiaría con el auge del Partido Comunista Chino (PCCh) (中国共产党 Zhōngguó Gòngchǎndǎng). En 1919, Chen Duxiu y Li Dazhao, fervientes seguidores del marxismo, trajeron esta corriente a China haciendo difusión de la misma a través de la revista *Nueva Juventud* y aprovechando el empuje del Movimiento del 4 de Mayo como herramienta para acercar este ideario a los estudiantes y a la población en general.

El impacto en China fue tal que la propia Unión Soviética, interesada en la propaganda comunista, envió en 1920 a varios agentes del Komintern para entrevistarse con Li y Chen, ofreciéndoles el apoyo económico para financiar la fundación de un partido comunista en China. Este suceso aconteció de manera veloz, fundándose oficialmente el 1 de julio de 1921 el Partido Comunista Chino (PCCh) en Shanghái, con Chen Duxiu como Secretario General (elegido *in absentia* dado que en esos momentos no se encontraba en la ciudad sino en Cantón), y a los pocos días se organizaba en la misma ciudad el I Congreso Nacional del Partido Comunista, donde un conjunto de 12 delegados, grupo en el que se incluía Mao Zedong, evaluaron y aprobaron los distintos estatutos del Partido.

El hecho de su reciente creación explicaba su debilidad como organismo político, dado que los ideales comunistas no encontraron tanto apoyo como lo esperaban y no existía en China ninguna clase proletaria capaz de llevar a cabo la revolución comunista (la sociedad china estaba más interesada en las reformas sociales que en la propia idea del socialismo), y por recomendación del Komintern, que controlaba directamente al PCCh, este grupo acabó solicitando una alianza con el Kuomintang. A pesar de sus diferencias, compartían ciertos elementos en común, y esto fomentó que esa unión funcionase temporalmente. Sun había estado intentando unificar China con ayuda del militar Chen Jiaoming (陈炯明, 1878-1933), quien, de hecho, logrando los apoyos necesarios, aseguró el regreso de Sun Yat-Sen a la capital, puesto que el Padre de la Patria había permanecido en una especie de semirretiro tras el fracaso de la revolución de 1911.

Al regreso de Sun Yat-Sen, el partido del Kuomintang se mantenía unido realmente por la lealtad que le profesaba al padre de la República, pero sucesos trascendentales como el éxito de la Revolución Rusa situaba al marxismo en el tablero de

juego. No obstante, había elementos en la postura de la Unión Soviética con los que Sun mostraba su acuerdo, como el marcado carácter antiimperialista, que recordaba a lo sucedido con el régimen manchú, y por lo tanto Sun consideró que podría ser positivo colaborar con los comunistas chinos del PCCh. Al aceptar un acuerdo con el Comintern, comenzó a recibir asesoramiento de sus agentes. El fortalecimiento del KMT y del PCCh gracias a esta alianza permitió que China se reforzara militarmente, especialmente las tropas de la Academia General del Ejército Kuomintang (中華民國陸軍軍官學校 Zhōnghuá Mínguó lùjūn jūnguān Xuéxiào) más conocida como Academia Militar de Whampoa, fundada por Sun. Fue con este ejército con el que se lograría llevar exitosamente a cabo la Expedición del Norte (國民革命軍北伐 Guómín Gémìng jūn Běifá, 1926-1928) y así la reunificación de los territorios chinos que habían estado en manos de los caudillos (Schirokauer & Brown, 2006, p. 360). Fue, en definitiva, para China un periodo de gran actividad política, influenciada por distintas corrientes de pensamiento y de decisiva acción militar.

Cai regresó a China tras recibir un urgente telegrama del Ministerio de Educación que exigía su retorno. Cuando Cai llegó a China en 1926, se encontró un mundo diferente al que había dejado tiempo atrás. Cai no era especialmente partidario de las ideologías comunistas, pero apoyaba formalmente a Sun Yat-Sen con sus decisiones de alianzas. Se unió a otros activismos y junto a otros tres venerables reformistas e intelectuales (Li Shizheng, Wu Zhihui y Zhang Renjie) formó el grupo que se conocería más tarde como el de los “Cuatro Ancianos”⁸² del partido nacionalista, que compartían ese especial rechazo al comunismo chino. Cierto es que Cai Yuanpei sentía que un sistema como el capitalista no hacía sino ampliar la brecha entre pobres y ricos y resultaba un modelo social y económico que perpetuaba unos sentimientos de posesión, opresión, codicia y avaricia; sin embargo, el interés que pudiera tener por el marxismo y el comunismo era

⁸² El grupo de los “Cuatro Ancianos” eran cuatro miembros de un comité de control del distrito de Yuan. Por su experiencia y edad, se les conocía como los “Ancianos”.

más bien escaso (Duiker, 1977, p. 82). El nuevo líder del partido nacionalista era Chiang Kai-Shek,⁸³ que en opinión de Cai, no estaría tan “engañado” por las propuestas del PCCh.

A la muerte de Sun Yat-Sen en 1925, el PCCh volvió a una actividad más independiente dentro del Kuomintang, y eso llevó a Cai a situarse de nuevo en oposición al comunismo chino, llegando a considerar que era incluso un engaño para la población más empobrecida y humilde (Duiker, 1977, p. 84). El rechazo al humanismo suponía una grave derrota para Cai, y la aprobación de un nuevo Ministerio de Educación en 1928 que controlaría las universidades y centros de estudios causó el descontento de Cai, quien durante tanto tiempo había luchado por la independencia de las universidades de la dirección del partido. Según Cai las reformas y progresos no se materializarían mediante los métodos de las doctrinas comunistas, sino que, según creía, se conseguirían mejores logros y resultados bajo el liderazgo del Kuomintang que no bajo la supervisión del PCCh.

Al retornar de Europa Cai fue nombrado en 1927 presidente del Distrito Universitario (大学院 Dàxuéyuàn), un organismo ideado para sustituir al Ministerio de Educación del Kuomintang. Este organismo duró poco, ya que en 1929 este modelo se eliminó para restaurar el Ministerio de Educación. Cai se mantuvo en ese ámbito político desde su regreso, principalmente debido a sus simpatías por la causa y postura de Sun Yat-Sen y, por consiguiente, su rechazo al creciente comunismo que se expandía rápido por toda China: “Ts’ai and the Elder Statesmen had concluded that progress for their nation was more likely under the Kuomintang than under the Communist Party (...) Ts’ai felt uncomfortable in acceding to a policy which he did not really approve” (Duiker, 1977, p. 86). De hecho, incluso dentro del Kuomintang, Cai estaba posicionado más como un elemento mediador entre ambas secciones de este partido, entre las alas derecha e izquierda, liderada esta por Wang Jingwei (汪精卫, 1883-1944). Obviamente, la presencia de Cai en estos ambientes políticos se debía ante todo a su entusiasmo y protección de la educación, aunque también jugó su papel el rechazo al partido comunista.

La centralización y el control de la educación por parte del gobierno era otro elemento con el que Cai estaba en desacuerdo. Previamente había luchado por una

⁸³ Chiang Kai-Shek fue el sucesor político de Sun Yat-Sen desde 1927 hasta 1949, cuando el PCCh derrotó al partido nacionalista y fundó la República Popular China. Chiang Kai-Shek trasladó su gobierno a la isla de Taiwán, donde actuaría como líder máximo hasta su muerte en el año 1975.

universidad democrática y ajena a los asuntos políticos, de modo que pudiera desarrollarse como un centro dedicado especialmente a la educación. Es así como se propuso la idea de fortalecer esta independencia de las universidades con la creación del Distrito Universitario, si bien logró que solo se aplicara en el área de Pekín. El objetivo era evitar, en la medida de lo posible, el control del gobierno sobre las universidades. Sin embargo, como se pudo comprobar, este sistema solo duró unos dos años debido a las exigencias del gobierno, que seguía viendo a la educación como una herramienta de propaganda demasiado poderosa como para dejarla actuar con libertad e independencia. Como observa Duiker,

For many elements in the Kuomintang, including party stalwart Ch'en Kuo-fu, students and education in general could be important achieving social reforms in China. (...) Ch'en wanted a strong, centralized educational system, under strict party control, so that education could be used as a means for propagating the party policy and destroying its enemies. Students should be encouraged to join mass organizations in order to harness their idealism for spreading the political message of the Kuomintang. For Ts'ai and the liberals, these programs were anathema. Education must be protected from government and party direction, or it could become a mere tool in political struggles. Students should devote their time entirely to education and not operate as an army of the party (1977, p. 89).

Cai estaba totalmente en desacuerdo con esa visión, por eso se puede concluir que en su opinión el periodo descrito, aparte de estar cargado de tensiones políticas, se presentaba bastante problemático en el campo educativo. El control de las universidades por parte del estado hacía que la educación fuese una herramienta utilizada por los políticos y para la política, lo que iba contra sus convicciones:

He also understood that governments and parties used education as a tool for their own benefit. Convinced that education was the blood bank of the modernization process, he desired to place it into the hands of local educators, not politicians, to make it scholastic in orientation, not bureaucratic (Duiker, 1977, p. 88).

Debido a las presiones de Cai y otros reformistas se logró persuadir al partido nacionalista para que estableciese un modelo descentralizado de universidades, el sistema del Distrito Universitario, mediante el cual garantizarían la independencia de cada centro, imitando el sistema regional francés. Aunque Cai fue elegido como presidente de este

Consejo, solo tres áreas universitarias fueron creadas según esta fórmula (Duiker, 1977, p. 88). El modelo no estaba destinado a durar mucho, puesto que había una gran urgencia por parte de los nacionalistas en volver a hacer de la educación una herramienta de propaganda política, animando a los alumnos a formar parte del movimiento en el país, cosa que, como hemos visto, Cai Yuanpei rechazaba en absoluto, al considerar que el tiempo de los estudiantes debería dedicarse exclusivamente al estudio y no a la participación en actividades ajenas a su instrucción. Por desgracia, con esta necesidad de usar la educación en el ámbito político, muchas de las reformas que Cai había propuesto o defendido fueron ignoradas o desechadas. Aunque estas medidas políticas le ayudaron a conseguir que el comunismo no ganara tanta fuerza durante esos años en los ámbitos académicos, Cai seguía opinando –y convencido– que las medidas utilizadas y las nuevas propuestas eran erróneas y equivocadas:

The new educational program had as its aims the realization of Sun's Three People's Principles (nationalism, democracy, and people's livelihood) and, in order to achieve national unity and sense of identity, the utilization of traditional ethical concepts such as filial piety, loyalty, sincerity, and righteousness. In the new program, religion was regulated, and textbooks were to stress nationalism, the spirit of protest, political consciousness, anti-imperialism, and social freedom, rather than individualist democracy (Duiker, 1977, p. 90).

Otro enorme reto de la década de los 30 fue la implantación de la educación universal obligatoria para las masas. A pesar de los grandes avances logrados y el creciente número de estudiantes en China gracias a Cai y otros reformistas, la escasez de recursos económicos, profesorado, materiales y apoyos tuvo como resultado que, para esa década, solo un poco más del 20 por ciento de los niños en edad escolar recibiesen instrucción, lo que llevó a Cai a proponer medidas de emergencia para ofrecer una formación básica y elemental a toda la población infantil, y una instrucción media y superior de corto periodo para los adolescentes y jóvenes. El ascendente número de parados entre la población hizo que surgieran críticas a la educación humanista de Cai, acusándola de ser poco pragmática y realista, y de no centrarse en temáticas que fueran más positivas para, tras los años de estudios, encontrar un puesto de trabajo. Cai seguía protestando ante estas medidas, defendiendo los beneficios de la educación artística y

filosófica, y criticaba ese creciente activismo político por parte de los estudiantes, considerándolo como otro gran contratiempo de la educación en esa década.

En definitiva, durante aquellos complejos años, tanto en los ámbitos políticos como educativos, Cai seguía su línea ideológica de reformas humanistas y democráticas y tal como observó el destacado líder político Zhou Enlai (周恩来, 1898 - 1976):⁸⁴

Desde el momento del derrocamiento de los manchúes y hasta el comienzo de la guerra con Japón, todos los pensamientos de Shifu estaban relacionados con la revolución democrática, y a partir del Movimiento del 4 de Mayo y hasta la creación de la Liga de Derechos Humanos (1932) - todas las acciones del Maestro se dedicaron a las libertades democráticas (Borévskaya, 2013 – trad. de la autora).⁸⁵

5. 3. 1 El Colegio Nacional de Música de Shanghái (Conservatorio Nacional de Música) y la Academia Nacional de Arte

A pesar del entusiasmo de Cai Yuanpei con respecto a la educación musical, el Conservatorio Nacional de Shanghái surgió como idea gracias a Xiao Youmei (萧友梅, 1884-1940), un prestigioso músico y compositor, conocido de Cai desde los tiempos de Rector de la Universidad de Pekín. Xiao Youmei había sido uno de los jóvenes que había viajado a Japón, en su caso, para estudiar música y piano, y más adelante formado en Leipzig, Alemania, donde redactó y defendió su tesis doctoral sobre la historia musical en Occidente. Experto conocedor, así, de la música occidental, no sorprende que fuera Xiao Youmei, junto al compositor y colega Zhao Yuanren (赵元任, 1891-1982) quien propusiera la creación de un centro de educación y formación profesional musical en China (Yang, 2012, p. 78), el Colegio Nacional de Música, que más tarde fue

⁸⁴ Zhou Enlai, líder político y miembro del Partido Comunista Chino. Desde la creación en 1949 de la República Popular China hasta 1976, fecha de la muerte de Zhou Enlai, fue el primer ministro del Consejo Estatal.

⁸⁵ Со времени свержение маньчжур и до начала войны с Японией все мысли Учителя были связаны с демократической революцией, а начиная с “движения 4 мая” и до создания Лиги прав человека (1932) - все действия Учителя были посвящены демократическим свободам (Borévskaya, 2013).

transformado en el Conservatorio Nacional de Shanghái, también conocido como The National Conservatory of Music, inaugurado el 27 de noviembre de 1927.

Sin embargo, para ocupar el puesto de Director no fue llamado el Dr. Xiao Youmei, sino el propio Cai, lo que se explica sobre todo porque el primero prácticamente era un desconocido en los círculos intelectuales y de poder, mientras que Cai gozaba de una indiscutible autoridad y gran prestigio en el mundo académico y en la sociedad china en general. Más aún, su nombramiento como Director, aparte de contar con la experiencia organizativa y el espíritu siempre innovador de Cai, conseguía un objetivo añadido: despertar el interés y respeto a la educación musical en la sociedad china.

Pero Cai ocupó el puesto poco tiempo y en septiembre de 1928 fue sustituido por Xiao Youmei, quien estuvo a cargo de la institución hasta su muerte en 1940. En un solo año como Director, Cai logró convertir el Conservatorio en un centro educativo moderno con una vibrante y bien organizada vida académica. El proceso formativo incluía tres fases: el curso preparatorio de dos años, el curso básico de tres años, que se dividía a su vez en un curso estándar (perfil pedagógico de tres años) y un curso especial (itinerario curricular para la formación de artistas, también de tres años de duración). Asimismo se estableció un curso superior aparte destinado a los alumnos más talentosos, capaces de estudiar un año adicional para completar su formación (conocido como curso particular). El curso principal se dividía en seis facultades o departamentos: teoría y composición, piano, violín, canto, violonchelo y música popular china (Divéeva, 2014, pp. 137-138).

Además de las asignaturas de especialidad, en el plan de estudios se incluía la teoría e historia de la música, solfeo, historia de la cultura universal, canto coral, lengua inglesa, etc. La inclusión del inglés en el programa de enseñanza no era casual. Desde el principio, en el Conservatorio se vivía un ambiente muy internacional y cosmopolita y de hecho fue conocido tanto por su nombre chino como inglés. La documentación administrativa, contratos, normativas, etc. se llevaban en lengua inglesa. La investigadora rusa Divéeva considera:

El uso en el nombre del conservatorio, así como en la dirección administrativa y en los procedimientos administrativos (contratos, documentación) del idioma inglés, probablemente se explica por el hecho de que en la primera mitad del siglo XX una parte del territorio de Shanghái fue arrendada a estados europeos (Inglaterra, EE.UU. y Francia), formando la así llamada “zona de asentamiento extranjero” y de la concesión

francesa. A raíz de eso, el inglés en estas áreas figuraba como una de las normas de comunicación entre los colonos de las diferentes nacionalidades..., así como en el proceso de la elaboración de documentación legal en la vida administrativa del conservatorio (Divéeva, 2014, p. 137 - trad. de la autora).⁸⁶

La estructura del cuerpo de docentes reflejaba la tendencia que en los años posteriores se mantuvo en el funcionamiento del Conservatorio. Los músicos chinos se ocupaban de los cargos directivos más bien administrativos, mientras que la docencia se impartía mayormente por los pedagogos extranjeros (por ejemplo, en el año 1930 en el centro había once profesores de asignaturas de especialidad de los que ocho eran extranjeros) (Divéeva, 2014, p. 139).

En el año 1928 estaban recibiendo formación cincuenta y ocho alumnos, de los cuales veinte se alojaban en la residencia del Conservatorio, que consistía de seis bloques de tres plantas, tres para chicos en la zona este, y tres bloques para chicas en los edificios al oeste. En cada planta se ubicaba una habitación para tres o cuatro personas, mientras que en el pasillo había un piano disponible para ejercicios autónomos de los estudiantes y la primera planta estaba ocupada por un comedor (Wu, 2013, p. 175).

A los recién llegados futuros músicos les impactaba, desde el primer momento, no solamente la modernidad de las instalaciones sino también la propia atmósfera del centro, fresca, liberal y cosmopolita. El famoso pianista y compositor Ding Shande (丁善德, 1911–1995), que se formó en el Conservatorio, así describía más tarde sus primeras impresiones en el centro: “El edificio del Conservatorio, bastante europeo, me sorprendió por su elegancia. Las chicas que encontraba aquí estaban vestidas según la última moda.

⁸⁶ Использование в названии консерватории, а также в административном управлении и в делопроизводстве (договоры, документация) английского языка, по-видимому, объясняется тем, что в первой половине XX в. часть территории Шанхая была сдана в аренду европейским государствам (Англии, США и Франции), образовав так называемый район иностранного селтльмента и Французской концессии. В связи с этим английский язык в этих районах фигурировал в качестве одной из норм общения между поселенцами различной национальности ..., а также и при оформлении правовой документации в административной жизни консерватории (Divéeva, 2014, p. 137).

Durante mucho tiempo me acordé de la imagen de un joven y de su compañera, que caminaban de la mano” (Wu, 2013, p. 175 - trad. de la autora).⁸⁷

Lo atractivo de la propuesta educativa impulsada por Cai, así como el ambiente artístico fresco y vibrante condicionó el éxito de la institución, que solo en un año dobló el número de estudiantes, llegando antes de 1929 a casi un centenar de alumnos. Y acaso convenga resaltar la enorme relevancia e impacto cultural de The National Conservatory of Music en el panorama sociocultural de la cosmopolita Shanghái de los años 20:

Desde los primeros años de su existencia, el CNSh (Conservatorio Nacional de Shanghái – A. M.) tuvo un impacto significativo en el ambiente cultural de Shanghái. Y a pesar de que los estudiantes chinos que ingresaban en el CNSh, desde el punto de vista profesional, no estaban lo suficientemente preparados y la audiencia china no estaba familiarizada con la música de Europa occidental, gracias a los esfuerzos conjuntos del personal docente el CNSh fue un activo participante en la vida cultural de la sociedad de Shanghái (Divéeva, 2014, p. 139 - trad. de la autora).⁸⁸

La salida de Cai de la dirección del Conservatorio coincidió con una etapa difícil para la institución, relacionada directamente con el estado de cuentas del centro. La enseñanza en el Conservatorio era de pago: el célebre músico Ding Shande (丁善德 Dīng Shàndé, 1911-1995) se acordaba de que en 1928, año de su ingreso, aún bajo la dirección de Cai, tuvo que pagar 25 yuanes por sus estudios, 12 yuanes por el alquiler del piano, 20 yuanes por el alojamiento en la residencia, otros 40 yuanes por usar el comedor, y 15 y 2

⁸⁷ Здание Консерватории, вполне европейское, поразило меня своим изяществом. Девушки, которых я здесь встречал, были одеты по последней моде. Надолго мне запомнилась картина юноши и его спутницы, шедших рука об руку (Wu, 2013, p. 175).

⁸⁸ С первых лет своего существования ШНК оказала значительное влияние на культурную атмосферу Шанхая. И, несмотря на то, что китайские студенты поступали в ШНК с профессиональной точки зрения недостаточно подготовленными, а китайская аудитория была малознакома с западноевропейской музыкой, благодаря совместным усилиям профессорско-преподавательского состава ШНК являлась активным участником культурной жизни шанхайского общества (Divéeva, 2014, p. 139).

yuanes por la ropa y el servicio médico,⁸⁹ lo que en total era una considerable suma a pagar y que para muchas familias representaba un auténtico sacrificio.

Así, la madre de Ding Shande pudo reunir 150 yuanes para que su hijo pudiera estudiar en el Conservatorio. También existía un sistema de becas diferenciado; cuando los alumnos conseguían más de 95 puntos en la evaluación de asignaturas de su especialidad obtenían el privilegio de estudiar gratis el curso siguiente, mientras que, si sus notas eran de más de 90 puntos en la especialidad y no menos de 75 en otras materias, tenían derecho a pagar solamente la mitad del precio de la instrucción.

Pero lo aportado por los alumnos no podía cubrir los gastos de la institución si no se hubieran recibido subvenciones y ayudas gubernamentales. Se puede aventurar que, si Cai hubiese continuado en el cargo directivo del Conservatorio, sería más que probable que con su enorme reputación e influencia hubiese conseguido más ayudas estatales. Por una u otra razón, en julio de 1929 el centro educativo se encontró en la situación de ausencia de financiación externa, por lo que tuvo que compensar estas carencias a costa de los estudiantes, que permanecían en las residencias durante las vacaciones: les fue subido el coste del alojamiento, del alquiler de instrumentos musicales, etc., lo que llevó a unas protestas de los futuros músicos, apoyados por algunos maestros.

En agosto de este mismo año corrían rumores entre el alumnado y profesorado sobre el inminente cierre del Conservatorio; sin embargo, esto no se produjo, aunque en septiembre de 1929 el estatus del centro de formación superior fue rebajado al nivel de un instituto de enseñanza musical profesional (National Institute for Music). Los estudiantes revoltosos fueron expulsados y los docentes que les respaldaban despedidos. Así, el centro educativo empezó una nueva etapa, muy diferente de la época encabezada y dirigida por Cai Yuanpei.

⁸⁹ Es complicado definir el valor de cambio preciso del yuan en los años 20-30 del siglo XX debido a una serie de contratiempos históricos, políticos y económicos. En este convulso periodo se establecían nuevas monedas (por ejemplo, en 1917 el señor de la guerra Zhang Zuolin (张作霖, 1875-1928) introdujo un nuevo yuan fengtian (奉天元) o dólar chino para su uso en las Tres Provincias Orientales), distintas provincias y diferentes bancos emitían su propio dinero, que subía y bajaba su valor según la coyuntura, existía dinero nacional y local, etc. La inflación dependía de las circunstancias históricas, como, por ejemplo, la caída del yuan fengtian después del asesinato de Zhang Zuolin en 1928.

En 1928, Cai ocupó un alto cargo directivo en el Ministerio de Educación del gobierno del Kuomintang, con Jiang Menglin como Ministro. Desde su puesto, Cai impulsó la creación de la Academia Nacional de Arte (國立藝術院 Guólì Yìshù Yuàn, más tarde Academia de Bellas Artes de China⁹⁰) con el joven pintor Lin Fengmian (林風眠, 1900 - 1991)⁹¹ al frente de la institución.

El plan de estudios pretendía dar a conocer la cultura universal, reformar el arte chino y crear un nuevo tipo de arte acorde con los tiempos modernos, que tenía que combinar el arte chino tradicional con los logros del arte occidental. Si bien es cierto que ya desde el año 1911 en Shanghái existía la Shanghai Art School, creada por un jovencísimo pintor Liu Haisu (刘海粟, 1896 –1994), quien en el momento de la apertura de la academia contaba con tan solo 16 años e intentaba introducir el arte moderno; no obstante, la fundación de Academia Nacional de Arte en Hangzhou (杭州) fue un hecho muy relevante para la revalorización del arte en el periodo republicano y un paso importantísimo para la consolidación de la educación artística.

El interés de Cai por el arte encajaba en el marco de su teoría de la “educación estética” (美育 meiyu), que, junto con la militar, utilitaria, moral y la educación para la visión del mundo (universal military education, utilitarian education, moral education, and education for a worldview) eran las bases necesarias para la transformación del país. Ya en 1912 se publicó un discurso de Cai, en el cual, como observan Julia F. Andrews y Kuiyi Shen,

He clearly separated the study of art from utilitarianism, and provided a philosophical basis for training young people in the fine arts ...Although there was more than one factor

⁹⁰ A lo largo de su historia la Academia cambió diez veces su ubicación y seis veces el nombre: 1928 - Academia Nacional de Arte; 1929 -Escuela Nacional de Arte, Hangzhou; 1938 -Escuela Nacional de Arte; 1950 - Oriente-China Campus de la Academia Central de Bellas Artes; 1958 - Academia de Bellas Artes, Zhejiang. Desde 1993 es conocida como la Academia China de Bellas Artes (la Academia Nacional de Bellas Artes).

⁹¹ Pintor chino, considerado uno de los primeros artistas-modernistas, precursor de la pintura china contemporánea, destacando por la influencia del arte occidental debido a su formación en Francia. Después de 1949 fue relegado de sus cargos debido a sus desavenencias con las doctrinas artísticas dominantes en la RPC, lo que le llevó finalmente a emigrar a Hong Kong en 1971.

that led to reevaluation of the importance of art within the new social and economic world of early Republican China, Cai Yuanpei's lifelong efforts on behalf of aesthetic education turned the tide. By the end of the 1920s he had institutionalized the study of art within the national system of higher education. Cai argued that a highly developed aesthetic sensibility on the part of the citizenry was necessary for people to acquire the detachment necessary for a smoothly functioning modern nation. To quote Mayching Kao: "Cai's conception [was] that art and its appreciation would contribute to the formation of a new perception of reality - a perception that he considered key to the transformation of Chinese society . . . In Cai's thinking, love of beauty could help to eliminate greed and prejudice, the obstacles to harmony in the material world . . . art should ultimately replace religion as the spiritual cultivation of the individual and the unifying principle of society." The logical steps to implementing this educational policy included establishing museums and exhibitions, as well as introducing an art curriculum to institutions of higher learning. With art elevated to the realm of the sacred, art was no longer a tool but a core humanistic activity, which therefore had a history, and presumably also a canon (Andrews & Shen, 2006, p. 7).

Su concepto de la belleza y el lugar de la educación estética, incluida la formación artística como contraposición a la religión, lo expuso Cai cinco años más tarde, en 1917, en su famoso discurso *Sobre la sustitución de la Religión por la Educación Estética* donde ya asentaba las bases teóricas de lo que más tarde llevaría a la práctica.

Y aunque estaba completamente a favor de la promoción del arte occidental en el proceso de modernización, no podía olvidar:

This theoretical stance necessitated the relegitimization of Chinese painting as a culturally recognized activity, as well as the introduction of art history into art schools and colleges. Whereas the early Western-style schools generally did not teach Chinese painting, by the end of the 1910s this unbalanced situation began to change. Ink painters such as Chen Shizeng (陳師曾 1876-1923), Pan Tianshou, and Feng Zikai (豐子愷, 1898-1975)¹⁰ were now hired to teach Chinese art classes in various private and public schools. As they sought to develop a modern curriculum for Chinese painting, the experience of Germany, and more importantly, recent developments in Japan, made the inclusion of art history in their program necessary (Andrews & Shen, 2006, p. 8).

A principios de los años 20 pronunció un discurso en la ceremonia de apertura de curso en la Escuela de Arte de Pekín (国立北平艺术专科学校), fundada con el nombre

de Escuela Nacional de Bellas Artes en 1918 como primer centro de enseñanza de arte acorde con la modernidad y cuya apertura impulsó el propio Cai Yuanpei.

Limited in topic by the school's establishment of only two departments in 1920, Painting and Design, Cai emphasized his goals of developing what he referred to as a "purely aesthetic" art, along with functional work, in the art world of modern China: "So-called "art (*meishu*)" includes literature, music, architecture, sculpture, drawing and painting (圖畫 *tuhua*) and others. Literature ordinarily belongs to the college of liberal arts. Other countries usually have specialized conservatories for music. Art schools normally are concerned with visual art (視覺美術 *shijue meishu*), but visual art refers also to architecture and sculpture. Architecture is functional. Sculpture was originally used for worship. As to the purely aesthetic (美感 *meigan*), it is [found in] drawing and painting (*tuhua*). In our undeveloped China, however, both architecture and sculpture are not highly evolved. Only painting is well developed. Painting and drawing first developed as functional designs (圖案 *tu'an*). Then painting followed. In design, there first appeared geometrical patterns (幾何形體 *jihe xingti*), then animals, then botanical motifs, then gradually it developed into painting (繪畫 *huihua*). ... However, after painting was developed, design (圖案 *tu'an*) continued to develop parallel to it. So, this school, because it does not have enough funding, first established two majors, painting and design. That is really appropriate. Because Chinese painting and calligraphy have a close relationship, people who specialize in painting are also good at calligraphy. And painters are especially concerned with brushwork. Western painting and sculpture are related, so people who are good at painting are also good at sculpture. Their painters are especially concerned with volume and light and shading. I hope when the school gets more funding, we will add a calligraphy major to help the development of Chinese painting and also add a sculpture major to help the development of Western-style painting (Andrews & Shen, 2006, pp. 30-31).

La fundación en 1928 de la Academia Nacional de Arte en Hangzhou tenía que llevar a práctica las ideas de Cai acerca del arte moderno y tradicional y el lugar del arte en el sistema educativo. Un año más tarde, en 1929, en Shanghai tuvo lugar La Primera Exposición Nacional de Arte (全國美術展覽會 *Quanguo meishu zhanlanhui*), por primera vez en la historia del país asiático organizada por su propio gobierno (el recién restablecido Ministerio de Educación consta como uno de los organizadores principales

de la exposición), lo que marcó el principio de una nueva etapa en las relaciones entre los creadores y el estado. Cai Yuanpei no pudo ser ajeno a este suceso cultural y redactó el prólogo al catálogo de la exposición. Tal como apuntan Julia F. Andrews y Kuiyi Shen,

By that time he was, along with his other roles, chairman of the board at the Shanghai Art Academy, which he and other Shanghai notables were in the processing of rescuing from a fiscal and personnel crisis. Cai was the responsible official at the time the national exhibition was conceived, and his observations reflect the complex goals of the project. He identifies the primary purpose of the exhibition as the showing of work by contemporary Chinese artists. Ancient Chinese art was exhibited, along with the art of recently deceased masters and a selection of oil paintings by prominent Japanese masters, all to serve as reference for contemporary artists. Thus, Cai claimed that the purpose of exhibiting both classical Chinese art and modernist Japanese painting in the national exhibition was to serve the needs of current practice. While stating that the goal of the catalogue was to commemorate the exhibition and provide a base line by which future progress could be judged, Cai Yuanpei also hoped the developments of the 1920s would become a part of Chinese art history. He suggested that the goal of art history itself is to serve as reference for the practice of art. Creation of an art education curriculum in 1920s China that was based upon philosophical ideals of the fine arts rather than on “picturing” as a technical skill necessitated the teaching of art history. By the late 1920s, with the establishment of national art academies in Beijing and Hangzhou, as well as the increasing size and influence of private art academies, most of China’s art history was taught in art schools or art departments. This model, in which independent art history departments are rarely found at comprehensive universities, continues to dominate the teaching of art history in China today (2006, pp. 31-32).

Cai se mantuvo firmemente convencido de los valores y la relevancia de la ciencia y la estética hasta el final de su vida: según Chou Hsin, testigo presente en los últimos alientos de la vida de Cai Yuanpei, sus últimas palabras fueron “la ciencia salvará la nación, la estética salvará la nación” (科学救国, 美育救国 Kēxué jiùguó, měiyù jiùguó).

5. 3. 2 Cai Yuanpei y la Academia Sínica

En 1928 Cai participó en la creación de la Academia Sínica (中央研究院, Zhōngyāng Yánjiūyuàn), que entró en la historia tanto del propio país asiático como en

el panorama científico internacional con el nombre de Academia Sínica. Fue otro de los grandes proyectos diseñados por Cai Yuanpei para el desarrollo de la educación china, en especial para la investigación científica. El objetivo de esta Academia era convertirse en el epicentro de las actividades científicas y la élite de las instituciones de investigación, y el propio Cai ocupó el puesto de primer presidente, cargo que conservó durante 13 años hasta su muerte en 1940.

Fundada en 1928, su puesta en funcionamiento se produjo poco antes de la abolición del sistema de Distritos Universitarios del que Cai formaba parte. La Academia, en sus inicios estaba organizada de manera jerárquica, con un presidente liderando la asociación de las nueve diferentes áreas de estudio, encabezadas por sus propios representantes. Estas nueve áreas, secciones o institutos científicos fueron: meteorología, astronomía, ciencias sociales, filología e historia, psicología, física, química, geología e ingeniería. Cada instituto estaba estructurado, a su vez, de manera jerárquica y escalonada, al frente del cual estaba el presidente mientras que el personal científico subalterno estaba formado por los diversos investigadores, incluyendo tanto a los dedicados a tiempo parcial como a los con obligaciones a tiempo completo. En la base de esta pirámide, pero no por ello menos importantes, funcionaban dos museos destinados a la recopilación y exposición de materiales. Más tarde, en 1935, se implantaría un consejo de investigadores que ayudarían a la gestión de la Academia, constituyendo así un grupo de gestión que mediaba entre el Presidente y los diferentes institutos de la Sínica (Greene, 2008, p. 23). De este modo, la estructura de la Academia se puede representar en forma piramidal (Figura 8).

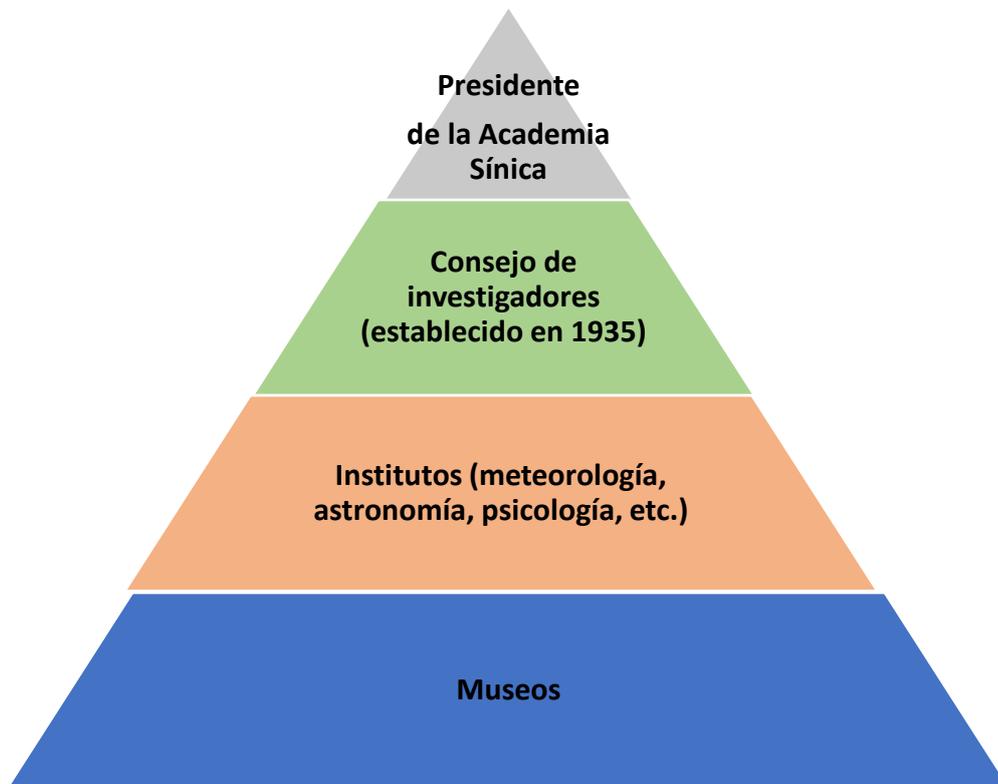


Figura 8. La organización de la Academia Sínica

Nota: Elaboración propia de la autora, basándose en Greene (2008, p. 23)

El mismo año de la creación de este consejo se aprobaron una serie de propuestas para promover la investigación científica. Entre ellas, destacaban la necesidad de cooperación de los institutos científicos chinos con la sociedad, de modo que pudieran aplicarse en la vida diaria y rutinaria las investigaciones y descubrimientos realizados, como por ejemplo, en la predicción meteorológica o en la predicción de los movimientos sísmicos, y por otro lado, que se garantizara a los investigadores una total libertad en los campos teóricos. Debido a la primera propuesta, pronto se estableció una eficaz cooperación entre los diversos institutos, produciendo un gran avance en las investigaciones y descubrimientos (Gao, 1996, p. 412).

La Academia Sínica, en su fundación, estaba dividida en tres secciones; una de evaluación, otra administrativa y una de investigación. En la segunda reunión anual del Primer Comité de Evaluación, Cai expuso las características, medidas y logros de la Academia:

En primer lugar, la investigación permanente o de manera regular. En este apartado, Cai defendía y justificaba la necesidad de mantener a los miembros de la Academia Sínica en constante investigación, explicando además que los resultados de estos trabajos requerían de tiempo. Un mayor tiempo garantizaría una mejor organización de los hallazgos científicos y de los datos obtenidos.

En segundo lugar, las ciencias aplicadas. Cai insistió en que era imperativo prestar atención a esas ciencias, que podían ser utilizadas directamente para las necesidades de la nación o de la sociedad. De esta manera, Cai sabía que supliría esa demanda de ciencia tecnológica y natural que el gobierno había solicitado en primera instancia al inicio de la República. Directamente relacionada con la educación tecnológica, utilitarista y militar, Cai confiaba que esta meta de la Academia Sínica obtendría el beneplácito del gobierno y de las asociaciones intelectuales.

En tercer lugar, el estudio de las ciencias puras, de las humanidades y las ciencias sociales. Cai decidió incluirlas para hacer de contrapeso ante el poder de las ciencias tecnológicas y militares y para desarrollar, una vez más, un espíritu más crítico y menos motivado por el utilitarismo:

Several technologies which have the most extensive applications and the greatest economic value are grounded in the basic scientific research. Superficially, such research... has neither economic value nor application. Examples include some problems within the humanities. However, if the truth can be found and publicized, thus expanding the area of knowledge ..., the impact, although slow and indirect, could be enormous (Gao, 1996, p. 410).

En último lugar, Cai volvía a exponer el concepto de la educación académica, tal como propuso durante su estancia en la Universidad de Pekín (Gao, 1996, p. 410).

Bajo la dirección de Cai Yuanpei la Academia tenía ambiciosas y muy diversas líneas de investigación. Así, uno de los primeros proyectos de la institución científica fue el estudio y trabajo de campo relacionados con los huesos oraculares.⁹² A la ciudad de Anyang (安阳) fue enviado un grupo de reconocidos especialistas que tenía que

⁹² Los huesos oraculares consistían en piezas óseas de animal utilizadas antiguamente, en las primeras sociedades chamánicas chinas, como método de adivinación, interpretándose las muescas producidas en el hueso como presagios de buena o mala fortuna.

determinar el sitio exacto de los hallazgos. Según sus observaciones, en muchas familias campesinas de la zona se conservaban estos restos procedentes de distintos animales. La expedición tuvo éxito y los arqueólogos, a su regreso, pudieron presentar 784 huesos, asegurando que en el lugar aún quedaban muchos más. Después de la expedición de diciembre de 1928 en el Instituto de Historia y Filología de la Academia se creó el departamento de Arqueología, encabezado por el prestigioso antropólogo Li Ji (李濟, 1896-1979), formado previamente en Harvard (Ermanóvskaia, 2007, pp. 217-218).

Aunque para Cai Yuanpei la Academia Sínica suponía un proyecto de gran envergadura para el mundo académico y científico, los apoyos recibidos por parte del Kuomintang tuvieron, en realidad, unas motivaciones y propósitos propagandísticos. Tal como Cai había propuesto en 1912 siendo Ministro de Educación, la educación militar y tecnológica resultaba más interesante para el gobierno que la educación estética y moral. Sin embargo, la Academia Sínica contaba con el beneplácito de las autoridades porque “it offered the government access to the latest scientific and social scientific knowledge without having to train its own people to engage in academic research” (Greene, 2008, p. 23). Resultaba de gran utilidad para el gobierno y su campaña de propaganda sin necesidad de inmiscuirse directamente en ella. Ese interés por este tipo de ciencia pura y tecnológica tampoco es casual; únicamente en la década de los 30 los departamentos relacionados con las ciencias naturales crecieron a un ritmo acelerado, estableciéndose los institutos de zoología, botánica y psicología (Greene, 2008, p. 23), mientras que el número de institutos dedicados a las ciencias menos “puras” o humanísticas no presentó, en comparación, un aumento significativamente elevado.

Por otro lado, la Academia Sínica y su adecuado crecimiento y desarrollo servía para el Kuomintang como herramienta propagandística no solo dentro de China, sino también en el exterior. En el país, el gobierno podía tener un cierto control sobre los intelectuales e investigadores vinculados a la Academia. En el extranjero, la Academia se mostraba como el adalid que comunicaba e informaba al resto de las potencias sobre el desarrollo acelerado de China y sus progresos hacia la modernidad:

The Academy's creation represented an international propaganda effort, a means by which the KMT could prove to Europe and America that China was, indeed, a modern nation, concerned with both domestic development and intellectual experimentation like

the Western powers. China now had a government-funded institution for scientific, social-scientific, and humanities research that could facilitate international contact on an equal footing, contact that could at best result in transfers of technology and know-how and at the very least could lead to China's increased stature in the international world of academia (Greene, 2008, p. 24).

Aunque la Academia recibiese recursos y apoyos del gobierno, su organización interna concedía gran libertad de acción y autonomía a sus investigadores. Para Cai Yuanpei y otros intelectuales resultaba de gran importancia que los proyectos, la agenda de investigación y las labores de los diversos institutos estuviesen guiados por investigadores experimentados en cada uno de sus respectivos campos y no únicamente por intelectuales ajenos a la materia, a menudo colocados por presiones, influencias y exigencias gubernamentales. De hecho, no pocos compañeros y conocidos de Cai destacaban que esta habilidad para reconocer el talento de otros era una de las más grandes virtudes de este intelectual, dado que era así como delegaba las responsabilidades en otros a los que consideraba más capacitados. También intentaba conseguir recursos económicos y ayudas para la Academia, haciendo de intermediario entre este centro científico y el gobierno. Más aún, hay casos registrados de ayudas ofrecidas personalmente por Cai a alumnos y trabajadores de los institutos adyacentes a la Academia Sínica, justificadas por Cai por la necesidad de ayudarlos en su desarrollo, puesto que el abandono de estos talentos podría suponer una gran pérdida menoscabo para las investigaciones y un desaprovechamiento de un posible gran potencial intelectual y científico.

Por desgracia, aunque los primeros años de la Academia resultaron bastante fructíferos, China se encontraría pronto con un nuevo obstáculo que detendría el ritmo del desarrollo de la nación. En 1937 comenzaría la Segunda guerra sino-japonesa, contienda que intentaría rechazar el avance de las tropas japonesas por China y que llevaría a sucesos tan sangrientos y dramáticos como la Matanza de Nankín (南京大屠殺 Nánjīng dà túshā). Otra vez al borde de la guerra, la sociedad académica tenía que detener sus pasos en pos de la defensa del país. Para entonces, Cai empezaba a mostrar un deterioro en la salud, y antes de que el conflicto se iniciara, marchó a Hong Kong para recuperarse, por lo que no pudo participar *in situ* en las próximas sesiones plenarias

realizadas por el consejo. Esta situación bélica, en palabras de Cai, suponía también una gran pérdida intelectual para China, tal como expuso mediante una carta enviada en 1939 para la cuarta sesión plenaria. Sin embargo, en la misiva se mostraba, como de costumbre, esperanzado y optimista de cara a un futuro más pacífico:

Since the enemy invasion a year ago last August, the research institutes in cities of the Southeast and coastal areas have been forced to move to provinces in the Southwest... [which] must be considered a great academic loss. However, human history is full of examples of obstacles which have been overcome, and it's the scientists' task to find a way out of these difficulties. (...), talented people from various areas have been brought together, and local institutions have offered assistance and cooperation, all of which are beneficial. We should not give up because we've been forced to move (Gao, 1996, p. 412).

En los años que estuvo en Hong Kong, la salud de Cai no pareció mejorar. Sin embargo, eso no le detuvo nunca de continuar con su labor para con la Academia Sínica. De hecho, sus últimos meses de vida, postrado en cama, continuó trabajando y en contacto con la Academia, discutiendo sobre los candidatos elegidos para formar parte del nuevo consejo de la institución, mostrando que continuó consagrado hasta sus últimos días de vida en su objetivo de educar y propagar la educación, la ciencia y la estética en China. En palabras de Gao Pingshu: “The seeds of science which he spread, the saplings of science which he planted, are flourishing in the earth of the socialist motherland” (1996, p. 414).

5. 4 Conclusiones

Como se ha podido comprobar, la vida académica y –lo que aún es más importante– la trayectoria reformista de Cai Yuanpei fue larga y centrada en su objetivo de introducir una educación acorde a los nuevos tiempos. Desde sus inicios como Ministro de Educación, Cai Yuanpei tenía muy claras ciertas ideas para convertir a China en una nación moderna, pero también libre, democrática e instruida, a la par con las otras potencias extranjeras.

Entre sus cinco tipos de educación, no obstante, destacaron especialmente la de corte militar, utilitarista y pragmática, cosa que no resulta sorprendente habida cuenta la situación social y política del país, más necesitada de una economía y tecnologías fuertes

para poder hacer frente a los otros países y a las posibles futuras amenazas, que contemplarlas como fuentes de inspiración. Entre sus otras propuestas educativas también estaban las de la educación moral, de la cosmovisión y la estética, con las que esperaba poder transmitir un espíritu más filosófico y que contrarrestara los posibles efectos negativos de la educación militar y utilitarista, de modo que los ciudadanos de China pudieran convivir con el progreso sin sucumbir ante la corrupción y la deshumanización.

El acenso de Yuan Shikai a la presidencia apartó a Sun Yat-Sen del poder político y supuso, de manera contraproducente, un obstáculo para los reformistas, entre ellos al propio Cai. El despotismo de Yuan Shikai, quien intentó instaurar su propia dinastía aprovechando el pacto logrado con Sun Yat-Sen, generó la enemistad de Cai Yuanpei con este nuevo presidente y casi emperador, por lo que a modo de protesta dimitiría de su cargo de Ministro y se marcharía a Europa.

Su labor en China no pasaría desapercibida ni sería olvidada, pues en 1916 recibiría un telegrama para regresar, esta vez, como presidente de la Universidad de Pekín. A pesar de los consejos y advertencias de sus colegas para que no se inmiscuyese en los turbios asuntos que estancaban esta institución, Cai decidió concederse la oportunidad de convertir ese centro en un nuevo foco de la vida intelectual y el núcleo de la cultura y la enseñanza en China. Aunque fue un procedimiento duro, sus esfuerzos acabaron dando sus frutos, y durante se época como director del centro se suscitarían los grandes debates sobre el perfil de la educación del siglo XX.

Durante su mandato como Rector de la Universidad de Pekín

Yuanpei intentó diseñar en esos años una universidad moderna a partir de postulados de Humboldt, la responsabilidad nacional de la universidad, la libertad académica de alumnos y profesores atendiendo a los conceptos de “tolerancia” y “pluralismo”. Asimismo defendió la unidad de investigación y docencia y la primacía de las ciencias puras sobre las aplicadas, además de su separación en escuelas técnicas y escuelas de comercio (Martí, 2012, pp. 131-132).

Entre las ideas de Cai destacaba su visión de China como una nación laica que no fuese prisionera de la religión y sus ataduras, y que pudiera desarrollarse espiritualmente gracias a las artes, la música y la estética, de modo que fuera capaz equilibrar la balanza entre tecnología y espiritualidad. La cuestión de la lengua fue otra polémica que tuvo su epicentro en la Universidad de Pekín, puesto que junto a otros intelectuales, Cai fue

consciente de que la dificultad del aprendizaje de la lengua china (especialmente la escrita, de carácter formal) y su estilo clásico utilizado en los anteriores siglos suponían un gran obstáculo que no ayudaba en la tarea de la erradicación del analfabetismo en China.

Las controversias entre elegir una nueva lengua (como el esperanto, apuesta de Cai, que veía este idioma como idóneo para unificar a todas las naciones) o la evolución y adaptación del chino (con el *baihua*, la lengua vernácula) llegaron al resultado de elegir la segunda opción como la más efectiva. Estas discusiones pudieron ser llevadas a cabo en la Universidad de Pekín porque, según el pensamiento y metodología de Cai, la Universidad debía de ser un centro abierto a debates y de libre opinión, de modo que las distintas corrientes de pensamiento pudieran florecer y enriquecer la experiencia educativa, en lugar de censurarlas, lo que podría suponer una pérdida de valiosos conocimientos.

Indudablemente, el momento más crucial de la carrera de Cai Yuanpei como rector de la Universidad de Pekín fue el Movimiento del 4 de Mayo de 1919. Fue una fecha que demostró que los ideales utópicos de Cai Yuanpei de una China hermanada con otras naciones no se sostenían, y se daba paso a una nueva generación más crítica y políticamente más activa. Supuso un punto de inflexión en su pensamiento, siendo él un intelectual de una generación anterior que debía escuchar y meditar sobre las necesidades de los alumnos y jóvenes de esa década. Sin duda, dos de las grandes victorias de ese tenso día fue, en primera instancia, la anulación de la firma del Tratado de Versalles y, en segunda instancia, los primeros pasos para el acceso de la mujer a la enseñanza superior.

Si bien para 1919 había ya muchas escuelas e incluso institutos de educación mixta y femenina, hasta entonces no se había planteado la formación de la mujer en niveles superiores. Curiosamente, no había ninguna estipulación escrita en la normativa de la Universidad de Pekín que explícitamente prohibiera la entrada de las mujeres al centro, baza que Cai Yuanpei utilizó para permitir el acceso a las primeras alumnas. La llegada a esta situación puede atribuirse, en cierto modo, tanto a Cai (quien no había contemplado activamente esa posibilidad de permitirles entrar a la Universidad) como a las chicas educadas bajo ese sistema patriarcal que las había apartado de la idea de acceder a la Universidad.

De este modo, el Movimiento del 4 de Mayo fue también el inicio de la educación mixta en la Universidad de Pekín, comenzando así un proceso de coeducación universitaria por todo el país, así como un gran y decisivo avance para la instrucción femenina.

Mientras Cai estuvo en Europa China cambió enormemente. En especial debido al conflicto entre las camarillas y el auge del comunismo chino, poco a poco Cai dejó de encajar en ese periodo al que, en cierto modo, ya no pertenecía. Por ello dedicó su atención a otros centros de investigación, como el Conservatorio Nacional de Shanghái, abogando de nuevo por la educación musical y estética, y otro de sus grandes sueños hecho realidad, la Academia Sínica, que sería uno de los centros de investigación más importantes de China. Ambas instituciones continuarían hasta el siglo XXI, formando parte de las instituciones de desarrollo científico e intelectual más importantes de la actual República Popular China.

Hasta el final de sus días, Cai Yuanpei estuvo dedicado a la educación, y no solo de manera activa aportando propuestas y nuevas ideas, sino también eligiendo a las personas correctas e idóneas para mantener su legado con sabiduría y conocimiento. Es así como mediante paciencia, conocimiento y un gran entusiasmo para alcanzar sus metas, Cai logró establecer las bases en las que se construiría y asentaría una nueva nación.

6. Los últimos años de la República de China (1937-1949)

Quien pretenda una felicidad y sabiduría constantes deberá acomodarse a frecuentes cambios.

Confucio

Sin duda, los primeros años de la República no resultaron sencillos y, de hecho, aún habría más conflictos y dramas históricos por venir. La fragilidad de la República hizo que la nación se tambaleara y el poder acabara en manos de caudillos y señores de la guerra mientras que el poder nominal del Gobierno de Pekín constituyó prácticamente una mera formalidad. El auge del comunismo en China permitiría algunos avances educativos y militares, pero únicamente debido al apoyo del Comintern al Partido Popular Chino. Las expediciones para unificar el país, dividido en los territorios de señores de la guerra (Anexo 37), fueron otra meta que finalmente se lograría; hasta entonces, era común que cada territorio fuera casi un lugar independiente de las otras regiones, lo que dificultaba aplicar un homogéneo y unitario criterio de gobierno. Las resoluciones del Tratado de Versalles tras la Primera Guerra Mundial también pondrían en delicada situación a China, humillando una vez más a una nación que tanto había cedido y contribuido con las vencedoras potencias extranjeras. Menos de dos décadas después, con la entrada de los japoneses en China (1933) y la masacre de Nankín (1937), China se vería de nuevo en una situación muy difícil que, indudablemente, precipitaría la caída del proyecto de República al verse esta incapaz de mantener la situación política.

Con el gobierno de Chiang Kai-Shek, la capital se trasladó de Pekín a Nankín. Fueron años de grandes cambios en el país, como se ha visto anteriormente, pero también de gran crudeza y sacrificios, en especial por las continuas tensiones con los japoneses. Debido al desprecio que Chiang Kai-Shek sentía por las tropas comunistas, fue difícil convencerlo para firmar un pacto entre ambos partidos con el objeto de detener el avance y la amenaza que suponían los nipones, riesgo que existía desde 1933. Esta alianza únicamente se logró tras el Incidente de Xi'An (西安事变 Xī'ān shìbiàn, 1936), cuando fue secuestrado Chiang Kai-Shek por sus propios hombres y obligado a detener el conflicto con los comunistas para alcanzar un objetivo común. Mediante concesiones y diplomacia China logró, en cierta medida, mantener aplacado a Japón, pero en 1937, el nuevo frente unido de nacionalistas y comunistas se opuso a seguir tratando con los

japoneses, y tras una breve escaramuza armada entre ambos bandos en las afueras de Pekín, en julio de 1937, se inició una de las más sangrientas guerras de la historia de China.

Comúnmente, suele percibirse esta Segunda guerra sino-japonesa (中国抗日战争 Zhōngguó kàngri zhànzhēng, 1937-1945)⁹³ como parte de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), dado que Japón pasaría a formar parte de las Fuerzas del Eje, constituido por la Alemania nacionalsocialista y la Italia fascista, si bien esta contienda contra China empezaría unos años antes del conflicto armado mundial. A pesar de su crueldad, este dramático episodio de la historia de China suele pasar como muy lejano, invisible y olvidado en Occidente, más atento a su propia tragedia como para prestar atención a lo que ocurría al otro lado del continente. Aunque las cifras no son comparables, los crímenes cometidos por Japón en Nankín en 1937 fueron más que suficientes para que, en Asia, a este suceso se lo conociera como el “Holocausto chino”. Los chinos que permanecieron o no pudieron huir de Nankín se las tuvieron que ingeniar para esconderse o refugiarse en las embajadas extranjeras, donde incluso allí podían ser atacados por los soldados japoneses infiltrados. Únicamente los extranjeros occidentales protegían a los ciudadanos chinos y ahuyentaban a los agresores nipones, quienes no podían abrir fuego por miedo a las represalias y sanciones internacionales.

Para finales de julio de 1937, tras la batalla contra el frente unido chino, los japoneses lograron llegar y tomar Pekín y la ciudad de Tianjin (天津), y luego entraron en Shanghái, que era el centro económico y la principal fuente de ingresos para el Partido Nacionalista. Chiang Kai-Shek intentó defender la ciudad con sus mejores tropas, pero esto solo alargó la contienda y se cobró un gran número de víctimas, quejando finalmente Shanghái a merced de los japoneses. El avance nipón continuó hasta Nankín, a donde llegarían en diciembre, y durante unas seis semanas se perpetraron las más crueles y mayores atrocidades perpetradas en China por parte de otra potencia extranjera en el siglo XX: la tristemente célebre Matanza de Nankín se saldó con unas 300.000 víctimas

⁹³ Sobre la Segunda guerra sino-japonesa véase con más detalle Eastman (1986, pp. 547-608); Iriye (1986, pp. 492-546); Rees (2009); Schirokauer & Brown (2006, pp. 369-394); Scott (2008, pp. 243-292); Van Slyke (1986, pp. 609-722); Chudodéev (1989) y otros. La pormenorizada cronología del conflicto bélico véase en la página <http://www.hrono.ru/sobyty/1900war/1937jcw.php>

mortales.⁹⁴ Chiang Kai-Shek se negó a capitular y los japoneses continuaron conquistando y ocupando ciudades; y a cada pequeña victoria, más radical se convertía la causa de conquista por parte de Japón:

Lo que comenzó siendo la búsqueda de una China septentrional projaponesa se convirtió en una cruzada contra Occidente y el comunismo. En 1938, el Gobierno del primer ministro Konoe Fumimaro (1891-1945), incapaz de conseguir que los chinos reconocieran Manchukuo, declaró ilegítimo el régimen de Chiang y prometió destruirlo. (...) Konoe anunció la decisión de instaurar un «nuevo orden de Asia oriental» que incluyera a Japón, Manchukuo y China con una unión económica y cultural y que fuera un bastión contra el imperialismo -occidental- y el comunismo soviético (Schirokauer & Brown, 2006, p. 378).

En tal situación, a medida que los japoneses avanzaban y amenazaban con tomar sus ciudades, muchas fábricas, empresas, así como museos, universidades y centros de estudio se fueron trasladando a las zonas más seguras. En 1940 los invasores pusieron a Wang Jingwei (汪精卫, 1883-1944)⁹⁵ como líder títere bajo el control nipón, mientras que para organizar la resistencia durante ese periodo de contienda el KMT y el PCCh detuvieron sus rencillas internas para combatir al enemigo común.

Por suerte para los chinos, la turbia y tensa relación del imperio japonés con la Unión Soviética supuso un cambio de dirección en los planes de los nipones. Entre 1937 hasta 1940, Japón se enfrentaría no solo a los soviéticos, sino que también batallaría en las fronteras de Corea y Mongolia, cerca de Manchukuo (满洲国 Mǎnzhōuguó),⁹⁶ y a pesar de la buena organización militar japonesa, las pérdidas humanas y económicas les obligaron a solicitar un armisticio. Durante un breve periodo en el cual Alemania firmó el 23 de agosto de 1939 un acuerdo diplomático de no agresión con la Unión Soviética

⁹⁴ Los estremecedores testimonios de los supervivientes nos los ofrece Iris Chang en su libro *Violación de Nankín: El Holocausto olvidado de la Segunda Guerra Mundial* (2016). Sobre el mismo véase Magdalena (2016, pp. 8-10).

⁹⁵ Wang Jingwei (1883-1944), un partidario y colaborador de Sun Yat-Sen, fue nombrado presidente de la República de China por los japoneses. Debido a esto, se le considera aún hoy en día un traidor a la patria y se intenta eliminar toda relación que tuviese con el Padre de la República.

⁹⁶ Manchukuo o Estado de Manchuria fue un territorio bajo el dominio japonés establecido en 1932 y cuyo primer líder fue el antiguo emperador Puyi, si bien era una figura títere controlada por los nipones.

(conocido como Pacto Ribbentrop-Mólotov), Japón, al inicio de la Segunda Guerra Mundial, permaneció como una nación neutral, pero esta situación no duró mucho tiempo, terminando en el momento en el que el imperio firmó el Pacto Tripartito con los germanos en 1940, volviendo en consecuencia a introducir a los nipones en el marco bélico.

En el contexto de la Segunda Guerra Mundial, Japón parecía mucho más interesado en los recursos que ofrecía el Sureste Asiático que en estar batallando en el frente soviético, aparte de que Konoe quería evitar un enfrentamiento directo con los Estados Unidos de América, si bien no parecía tener problemas en invadir espacios que, en ese momento, eran colonias pertenecientes a Gran Bretaña y Holanda. A pesar de que Konoe era consciente del posible enfrentamiento entre Japón y Estados Unidos, el imperio no cesaba en su empeño de conquista:

Para Japón, eso hubiera supuesto un cambio de rumbo con respecto a la política que seguía en China desde 1931 y la renuncia a su proyecto de supremacía en Asia Oriental. Los japoneses, que dependían del petróleo y el caucho del Sureste Asiático, no estaban en condiciones de entablar unas negociaciones prolongadas. Tenían que combatir o rendirse (Schirokauer & Brown, 2006, p. 380).

Konoe se percató de que las negociaciones habían llegado a un punto muerto, por lo que dimitiría de su cargo y pasaría el mando al general Tojo Hideki (1884-1948). La guerra entre Japón y Estados Unidos comenzaría con el sorpresivo bombardeo japonés sobre Pearl Harbor, en las islas de Hawái, lo que inició una nueva escalada y cambió el enfoque al conflicto bélico mundial al enfrentar a Alemania (aliada de Japón) contra los Estados Unidos.

6. 1 El modelo educativo en los últimos años de la República de China

En el período de 1937-1949 el sistema educativo chino se desarrollaba en gran medida condicionado por la situación geopolítica, y ante todo por el trascurso de la Segunda guerra sino-japonesa. Durante este período el sistema escolar transcurría fundamentalmente por los cauces ya anteriormente marcados, apoyándose en las ideas del período de reformas de 1920-1930.

En lo que a la enseñanza superior concierne se observaban dos caminos a seguir. Si bien en la Universidad de Pekín se promovía el modelo alemán de enseñanza superior,

ante todo gracias a la postura en esta cuestión de Cai Yuanpei, en otros centros universitarios, como, por ejemplo, en la Universidad del Sureste de Nankín (东南大学 Dōngnán Dàxué) seguían la fórmula norteamericana. Uno de los pasos en esta dirección fue contratar a profesores formados en las universidades estadounidenses y potenciar las estancias de los docentes e investigadores de los Estados Unidos de Norteamérica en dicha institución académica. Los visitantes promovían las metodologías didácticas y la organización administrativa implantadas en sus respectivas universidades de origen. Así se introducían las ideas de Dewey y se hacía propaganda del así llamado “Dalton Plan”, creado por Helen Parkhurst,⁹⁷ que cambiaba radicalmente algunos aspectos de la vida universitaria.

Como una faceta positiva hay que mencionar el cambio del papel de los estudiantes en el proceso educativo y el incremento del trabajo autónomo de los alumnos, además de potenciarse el espíritu investigador. El proyecto de Parkhurst, quien visitó China en 1925 para dar a conocer su sistema, fue aplaudido por los reformistas chinos y funcionó durante varios años. Sin embargo, su empleo fue cesado ante todo por las dificultades de encontrar suficiente bibliografía y literatura apropiada para realizar el trabajo independiente del alumno y la carencia de personal docente preparado de manera específica para llevar a cabo este tipo de metodologías, así como los conocimientos algo caóticos y desordenados de los estudiantes al final del aprendizaje, etc. En general, se puede concluir que el modelo norteamericano fue activo en el período entre 1927-1949 (Hu, 2010, p. 96).

A partir de los años 30 se observa mayor interés por parte de los educadores chinos a la experiencia didáctica y a los paradigmas educativos europeos. Así, por ejemplo, en la década previa se inaugura en Heilongjiang la Universidad Politécnica de Harbin (哈尔滨工业大学 Hāerbīn Gōngyè Dàxué),⁹⁸ organizada según el modelo soviético de

⁹⁷ Helen Parkhurst (1886-1973) fue una educadora norteamericana, inventora del “Dalton Plan” y la fundadora de The Dalton School, cuya idea principal era la necesidad del desarrollo del niño en su totalidad (“whole child”). Su modelo de escuela fue bien acogido en muchos países, igual que los centros Montessori.

⁹⁸ Conocido en la actualidad como Harbin Institute of Technology HIT (哈工大 Hā Gōng Dà), considerado como uno de los más prestigiosos centros universitarios chinos.

enseñanza superior. Las clases se impartían en ruso, se combinaba la teoría y la práctica y al final de los estudios los alumnos tenían que defender una tesina.

Simultáneamente, en algunas universidades, sobre todo de la zona noreste del país, debido a la ocupación japonesa se volvía de nuevo al modelo nipón, cuyos rasgos principales eran la combinación de teoría y práctica y la orientación del alumnado ante todo a la preparación y superación de los exámenes, lo que no motivaba su desarrollo como individuos (Hu, 2010, p. 98).

En lo que a la educación estética se refiere, esta continuaba imparables. A lo largo de 1932 en el sistema escolar chino fue implantada la educación musical. En el mismo período se editaron numerosos manuales de música para las escuelas primarias y secundarias.

Durante las décadas de los años 30 y 40, siguió su trayectoria académica el Conservatorio Nacional de Música, aunque la institución a menudo pasaba por difíciles momentos tanto económicos como administrativos. Entre los años 1931-1946 el centro educativo cambió varias veces de ubicación y modificó su nombre oficial chino (el nombre inglés *The National Conservatory of Music* se mantenía invariable). Estos cambios en la denominación se debían ante todo a las reestructuraciones administrativas condicionadas por los vaivenes de la dependencia del centro a los distintos eslabones de la cadena de gobierno del país. Sin embargo, justamente en estos años sucedió un hecho de gran importancia que cambió el destino de la institución. Al Conservatorio se le otorgó el estatuto de centro educativo estatal, lo que solucionó el problema de la frecuente carencia de fondos y recursos al poder contar en estas nuevas y beneficiosas circunstancias con los oportunos subsidios gubernamentales.

En 1935 el Conservatorio dio el paso definitivo hacia el programa oficial ruso de enseñanza y, siguiendo la estructura y temarios de los conservatorios de Moscú y San Petersburgo, se renovó el contenido de algunas asignaturas y se incluyeron nuevas materias. Estas modificaciones afectaron a las clases de piano, violoncelo, violín, canto, instrumentos de viento, orquesta, canto coral, así como a las asignaturas teóricas: armonía, contrapunto, instrumentación, arreglo de música tradicional china, forma musical, análisis de obras musicales, fugas, dirección y composición libre. El curso completo de formación pasó a ser de nueve años. Además, se abrió el décimo curso de

pasantes, dirigido por el profesor ruso B.S. Zajárov: los estudiantes podían elegir libremente una asignatura de su interés y realizar una pasantía (Divéeva, 2014, p. 138).

Durante la década de los años 30 el Conservatorio contaba con varios profesores de origen ruso; en 1935 el centro de formación musical invitó al reconocido pianista y compositor A. N. Cherepnín,⁹⁹ que se encontraba en Shanghái, al salir de la Unión Soviética en 1921 tras el triunfo de la revolución. Los docentes rusos se ocupaban de las asignaturas de las especialidades, como eran los diversos instrumentos (piano, violín, violoncelo, etc.) excepto los instrumentos chinos tradicionales, canto, dirección de orquesta, coro, etc., mientras que los profesores chinos impartían las materias teóricas. En la primavera de 1947 el Conservatorio contaba con 38 docentes, de los cuales la mitad eran de origen ruso (Divéeva, 2014, p.139).

El Conservatorio atraía mucho la atención de los jóvenes extranjeros que anhelaban ser músicos profesionales. Para equilibrar el número cada vez más creciente de estudiantes no chinos, el Consejo Pedagógico del centro estableció en 1932 una norma según la cual podía haber un alumno extranjero por cada diez estudiantes chinos. En 1935 en cada clase estudiaban solo dos alumnos extranjeros. La mayoría de estos jóvenes eran emigrantes rusos o sus hijos. Para su mejor integración, algunos cursos teóricos se impartían en lengua rusa, aunque el idioma más en uso en la docencia fue el inglés, por eso a todos los aspirantes a estudiar en el Conservatorio se les exigía un alto nivel de dominio de esta lengua (Divéeva, 2014, p.139).

Al terminar los estudios los graduados obtenían un diploma de “artistas libres”.¹⁰⁰ Sin embargo, el número de estos graduados era relativamente insignificante, puesto que muchos no llegaban a terminar los estudios, algunos se marchaban a otras ciudades o al extranjero para continuar su formación, mientras que otros entraban en el mercado laboral. Una de las causas de este negativo resultado fue el propio espíritu comercial del centro. Como observa la investigadora rusa Divéeva,

⁹⁹ Aleksandr Nikoláyevich Cherepnín (1899 -1977) celeberrimo y muy prolífico compositor y pianista ruso.

¹⁰⁰ Artista que, tras su graduación, no estaba vinculado a ninguna organización o institución, sino que realizaba su creación de manera independiente.

En el CNSh, aparte de los objetivos educativos, el papel principal (en el funcionamiento de la institución - nota de la autora) adquiriría la posibilidad de obtener ganancias, que era un rasgo característico de la vida de Shanghai como un centro-ciudad comercial, comprado por varios países. Y esto afectó tanto a la selección del contingente que ingresaba al CNSh como a la falta de subsidios para estudiantes talentosos y la ausencia de la debida atención a la cuestión de la necesidad de una sistemática educación musical (2014, p. 140 – trad. de la autora).¹⁰¹

En 1938 en la ciudad de Yan'an (延安) –provincia de Shaanxi (陕西) –, capital de la zona controlada por el Partido Comunista, se inauguró el Instituto de Arte Lu Xun (鲁迅美术学院 Lǔxùn měishù xuéyuàn). En su apertura desempeñaron un papel decisivo los líderes políticos Mao Zedong y Zhou Enlai. El objetivo del centro fue formar pintores, escultores, fotógrafos y diseñadores industriales. En 1940 la Academia fue trasladada a Shenyang (沈阳).

En 1942, en un simposio organizado en en Yan'an para los representantes del mundo de la cultura, conocido como Foro de Yan'an (延安文艺座谈会 Yán'ān Wén Yì Zuòtánhuì), Mao Zedong leyó los *Discursos sobre la literatura y el arte* (在延安文艺座谈会上的讲话 Zài Yán'ān Wén Yì Zuòtánhuì shàng de Jiǎnghuà) proclamando los principios del realismo socialista, que marcaron el posterior desarrollo del arte y la literatura en China. Desde el punto de vista del líder político:

In the world today all culture, all literature and art belong to definite classes and are geared to definite political lines. There is in fact no such thing as art for art's sake, art that stands above classes or art that is detached from or independent of politics. Proletarian literature and art are part of the whole proletarian revolutionary cause; they are, as Lenin said, cogs and wheels] in the whole revolutionary machine. Therefore, Party work in literature and art occupies a

¹⁰¹ В ШНК, помимо образовательных целей, ведущую роль приобретала возможность получения прибыли, что являлось характерной чертой жизни Шанхая как коммерческого города-центра, раскупленного различными странами. А это сказывалось и на отборе контингента поступающих в ШНК, и на отсутствии дотаций для талантливых студентов и должного внимания к вопросу о необходимой системности музыкального образования (Divéeva, 2014, p.140).

definite and assigned position in Party revolutionary work as a whole and is subordinated to the revolutionary tasks set by the Party in a given revolutionary period (Mao, 1965, p. 3).

Según las directrices de Mao, todas las instituciones de formación artística se reorganizaron más tarde siguiendo el modelo soviético.

Un gran avance se dio en el ámbito de la instrucción femenina. De hecho, se observaba un cambio radical en la visión de la mujer insertada en una sociedad moderna y cosmopolita. Así, por ejemplo, en 1933 la revista de Shanghái *Línglóng* (Anexo 38),¹⁰² cuyas lectoras eran en su mayoría empleadas de compañías y empresas extranjeras, estudiantes de escuelas e institutos, esposas e hijas de los prósperos burgueses chinos, apareció el artículo titulado *Criterios de la mujer moderna* («摩登女子的条件» Módeṅ nǚzǐ de tiáojiàn) que apuntaba los requisitos que tenía que cumplir una mujer para considerarse moderna:

Las cualidades de una mujer se determinaron no solo a partir de la posición de cónyuge y madre, sino también teniendo en cuenta su actividad social y conciencia, apariencia atractiva y actividad profesional. Según el autor, las cualidades obligatorias de una chica moderna eran un nivel de educación suficiente (no necesariamente universitaria, pero no inferior a la escuela secundaria, mientras que poseyeran conocimientos básicos de ciencias principales); la capacidad de cumplir con las reglas de etiqueta para comunicarse con otros; facilidad y naturalidad; habilidades de limpieza; manejar a los sirvientes y ser capaz de cocinar la cena por su cuenta y coser la ropa. Además de esto, una nueva mujer necesitaba poder vestirse de manera bonita, hablar un idioma extranjero y conocer los pasos básicos de los bailes de salón (Selivérstova, 2014, p. 217 - trad. de la autora).¹⁰³

¹⁰² Revista para mujeres editada en Shanghái entre 1931 y 1937 que promovía la imagen de la “mujer moderna” (摩登女性) y trataba los más variados temas que pudieran ser de su interés (“Niños” (儿童), “Ocio” (娱乐), “Conocimientos” (常识), etc.). Incluía contenidos tanto de espíritu feminista como noticias de cine, las últimas tendencias de la moda, etc.

¹⁰³ Качества женщины определялись не только с позиции супруги и матери, но и учетом её социальной активности и сознательности, внешней привлекательности, профессиональной деятельности. По словам автора, обязательными качествами современной девушки являлись достаточный уровень образования (не обязательно университетского, но не ниже средней школы, при этом владение базовыми знаниями по основным наукам); умение соблюдать нормы этикета в

Estos criterios se modificaban constantemente siguiendo la evolución y cambios de la vida política y social. En 1936 la misma revista publica el artículo *¿Qué tipo de mujeres necesita nuestra era?* («这个时代需要哪一种女性?» Zhè shídài xūyào nǎ yī zhǒng nǚxìng?), en el cual se apuntaban los “estándares de la mujer moderna” (摩登女性 Módēng nǚzǐ). El ideal de una mujer china acorde a su tiempo tenía que ser:

una joven hábil, con capacidad de pensamiento y trabajadora. La chica, en opinión del autor del artículo, debe “tener un cuerpo y un espíritu fuertes, un pensamiento no trivial, trabajar honestamente y no confiar en su propio atractivo, prestar atención a la vida social, y después del matrimonio no debe detenerse en el camino hacia el progreso” (Selivérstova, 2014, p. 218 – trad. de la autora).¹⁰⁴

Para el año 1949 estas mujeres, junto con los hombres, podían formarse en más de doscientos centros educativos de enseñanza superior que funcionaban en el país. Entre ellos, el 61% eran instituciones académicas estatales, el restante 39% representaba los centros privados o dirigidos por misioneros. En total, en todas las universidades y colegios superiores recibían formación 117.000 estudiantes (Antipovskii, Franchuk & Borévskaya, 1980, pp. 8-10).

6. 2 El legado de la educación republicana: logros y deficiencias

Aunque por muchas razones es complicado evaluar unos cálculos precisos, se puede afirmar que hacia finales del período de la República la cantidad de alumnos

общении с окружающими, непринуждённость и естественность; умение вести домашнее хозяйство: управлять слугами и быть в состоянии самостоятельно приготовить ужин и зашить одежду. Помимо этого новой женщине было необходимо уметь красиво одеваться, владеть иностранным языком и знать основные шаги балльных танцев (Selivérstova, 2014, p. 217).

¹⁰⁴ умелая, мыслящая и работающая. Девушка, по мнению автора статьи, должна была “обладать крепким телом и духом, нетривиальным мышлением, честно трудиться, а не рассчитывать на собственную привлекательность, уделять внимание общественной жизни, после замужества не останавливаться на пути к прогрессу” (Selivérstova, 2014, p. 218).

escolarizados todavía representaba una ínfima parte de la población. Asimismo, el número de graduados era a todas luces insuficiente (Tablas 4, 5).

Tabla 4

Número de estudiantes en 1949

Institutions	Number of students	Percent of age group in school
Primary (grades 1-6)	24,000,000	25.0%
Secondary (grades 7-12)	1,300,000	3.0%
Tertiary	120,000	0.3%

Nota: Extraída de Pepper (2008, p.186)

Tabla 5

Número de graduados en 1949

College graduates	185,000
Secondary school graduates	4,000,000
Primary school graduates	70,000,000
Total number of illiterates (80% of the population)	432,000,000
Total working-age population	340,000,000
Total population	540,000,000

Nota: Extraída de Pepper (2008, p.186)

Aunque a primera vista las cifras de la primera tabla nos pueden dar una imagen más bien optimista del crecimiento de la educación, en especial en lo que a la instrucción primaria se refiere, no obstante y a medida que avanzamos en la educación secundaria y superior, los datos numéricos bajan drásticamente. Claro que, en su momento, tan elevado número de estudiantes universitarios constituyó todo un logro; pero el tan acentuado contraste entre un porcentaje y otro evidencia profundos y graves problemas en el sistema educativo en su conjunto. Todavía son más impactantes las cifras correspondientes a los que obtuvieron el título de graduado. En esta tabla se puede comprobar no solo la gran diferencia entre alumnos graduados y la población total, sino que, en primer lugar, el número de estudiantes que pudieron acceder a los tres tipos de educación (primaria,

secundaria y finalmente superior/universitaria) y graduarse es alarmantemente bajo, y no supone ni un 0,05% de la población total de 1949.

Más inquietante resulta cuando se comprueba que, por otro lado, el 80% de la población total de China era analfabeta, superando en casi cien millones de habitantes a aquellos en edad de trabajar; es decir, que el analfabetismo se cebaba en amplias masas de trabajadores, incluyendo a ancianos y niños.

Según Suzanne Pepper, los datos revelan la situación de una determinada parte de la población China, siendo de este modo tan solo una aproximación:

These national statistics obscured the diversities that existed along every conceivable dimension. The most apparent were those that are most apparent everywhere: between urban and rural, between rich and poor, between economically developed coastal areas and the more isolated hinterlands, and between men and women (Pepper, 2008, p. 185).

Es decir, incluso con las cifras facilitadas previamente, aún faltarían muchísimos más datos que nos esclarecieran la cuestión, y los que probablemente rebajasen aún más el porcentaje de población letrada.

Una de las principales teorías de Suzanne Pepper ante esta situación es la persistencia en las instituciones de la educación clásica de corte confuciano hasta en los años finales de la República de China. El estado de cosas que deja la República de China se presenta como una amalgama de conocimientos con una base confuciana mezclada con conocimientos occidentales. Esta situación puede parecer en alto grado lógica y razonada puesto que, como se ha podido ver anteriormente, en los primeros años de la educación moderna aún había un gran interés por enseñar filosofía confuciana, los clásicos, etc., motivado tal interés, indudablemente, por el hecho de que gran parte de los reformistas se habían educado en ese sistema y por ende resultaba inevitable la influencia de esta enseñanza clásica en el nuevo modelo, que sería producto de los planteamientos de los intelectuales formados en esa tradición:

(...) contemporary edicts to establish a new school system with a modern Western inspired curriculum would take decades to be realized. In the interim, while new generations of teachers were themselves learning the new subjects of science, mathematics, history, geography, and technical training, traditional schooling persisted. By the 1930s, a network of modern schools, both government and privately funded, had been established from primary school through university. Yet it was sufficient to serve but a small

proportion of the nation's school-age population, while old-style teachers continued to offer instruction based on the classical Confucian texts to large numbers of students (Pepper, 2008, p. 189).

Por otro lado, subsistía un conflicto interno en el modelo de la educación republicana. Como hemos observado anteriormente, la enseñanza moderna se daba sobre todo en los grandes centros urbanos de gran actividad cultural, social y económica, como Shanghái o Pekín. Por lo que, en comparación, las zonas rurales corrían el riesgo de permanecer atrasadas y en inferioridad educativa, al no desarrollarse allí mejores escuelas y universidades; y esto, sumado además a la gran estima y apego por el tradicional sistema confuciano, más arraigado entre los habitantes de aquellas regiones, supuso la preeminencia y preferencia de las enseñanzas clásicas:

Investigators found that rural people in particular actually preferred the old-style learning because it more closely matched the as yet unchanged patterns of their lives and work. The traditional-style teachers were older and therefore more respected than those in the modern schools; the new subjects were of no use, while the traditional curriculum was more appropriate to rural needs, still dominated as they were by the interpersonal relationships of village and family life; the style of instruction was more informal and therefore more easily adapted to the dictates of farm work; and financial costs were lower (Pepper, 2008, pp.189-190).

De manera que, incluso en un periodo de supuesta modernización, había zonas donde la tan ansiada nueva enseñanza no lograba llegar. En lo que a la enseñanza superior se refiere, principalmente ya había discusiones y debates sobre la problemática de qué debería de incluir o no el currículum educativo en las grandes ciudades, lo que llevó a un largo periodo de ensayo, error y adaptación, haciendo que en pocos años el sistema universitario cambiara sus asignaturas y su forma de enseñanza en búsqueda de un método eficaz.

Por otro lado, se ha comprobado que en muchos casos no había en los diversos centros una adecuada centralización de la educación, siendo muy distintas las enseñanzas entre universidades. Y en un país tan grande como China, que llevaba muchos siglos anquilosada en un sistema tradicional, aún resultaba muy difícil (y que incluso en la actualidad sigue siendo una tarea de enorme complejidad) el llevar a cabo una labor de fomento de la educación de manera sistematizada y homogénea. De este modo, mientras

unas ciudades ofrecían un gran crecimiento sin precedentes en su andadura por el camino hacia la modernidad, China mostraba otra cara muy distinta, opuesta a este desarrollo, a causa de las enormes dificultades que impedían realizar las oportunas reformas en todas las regiones:

In this manner, education in Republican China became more sharply differentiated: The new Westernized learning was concentrated at the national and elite levels and in the cities, while the rural areas remained to a much greater degree the preserve of traditional values and learning (Pepper, 2008, p. 190).

El gobierno nacionalista, débil y corrupto, tampoco organizaba bien las tareas de expansión de la educación, debido a lo heterogéneo de su organización, currículum y aplicación. Además, durante esos años de modernización, en los que la tradición clásica aún tenía un importante peso en la sociedad, la entrada de conocimientos extranjeros suponía, aunque no exactamente un frontal rechazo, sí una suerte de animadversión al intento de los intelectuales y reformistas en imitar esos modelos occidentales.

Especially alarming in this respect was the excessive influence of the American model (...) The result is a favouring of schools of higher standard, generally rising far above the condition of the impoverished country whilst the primary and vocational instruction most indispensable for the people is neglected(...) The report warned Chinese educators against superficial imitation of foreign models and suggested that they borrow instead that "spirit of originality with which Americans have succeeded in adapting the culture of Europe to American conditions (Pepper, 2008, pp. 190-191).

Además, el sistema de escolarización no dejaba de presentar características elitistas que dificultaban la entrada de los alumnos a sus centros. Así, por ejemplo, las guarderías solían establecerse en los barrios más acomodados, dejando de este modo al margen a los hijos de las familias más humildes. Se realizaban pruebas para analizar el potencial intelectual y físico del alumno, y habitualmente resultaban ser los hijos de las familias ricas, con el suficiente capital para favorecer un correcto crecimiento y educación básica en familia, mientras que aquellos niños criados con menos recursos estaban menos preparados para superar dichas pruebas. El precio de las matrículas no variaba dependiendo de la situación económica de cada familia y una vez más, su elevado coste era algo que solamente las más adineradas podían pagar.

Suzanne Pepper opina que las escuelas eran comúnmente infrautilizadas, puesto que las familias ricas podían permitirse pagar tutores para enseñar a sus hijos en casa, fuera del horario escolar o directamente de manera privada, prescindiendo de los colegios. En general, este modelo de escolarización primaria solía dejar a muchos alumnos fuera de las aulas.

Las instituciones de estudios superiores suponían un problema de aún mayor calibre: la aleatoria distribución geográfica de las universidades por el país hacía que en diversas regiones no hubiese centros de educación superior, lo que fomentaba la migración de los estudiantes hacia las grandes ciudades; además, habitualmente en sus estudios seguían allí las mismas asignaturas o metodologías tradicionales, lo que hacía que no resultara un sistema del todo eficaz.

Según los cálculos de Pepper, mientras que había casi un 60% de estudiantes matriculados en arte, política o leyes, los alumnos en carreras de ciencias (en general) no superaban el 15%. Esto puede atribuirse no tanto al desinterés por la ciencia, dado que, como hemos visto anteriormente, en comparación con las décadas anteriores se produjo un gran crecimiento en el campo académico científico, pero sí puede achacarse por la poderosa tradición clásica. Por ello, incluso aunque en su momento representase un importante crecimiento en la educación china, hoy día sí podemos considerar que el número de estudiantes de ciencias era relativamente bajo.

A pesar de la visión más bien pesimista de Suzanne Pepper no hay que olvidar el contexto de esta educación y, más importante aún, la dificultad de arranque de algo nuevo, de su desarrollo y de su evolución. La República de China duró menos de cuatro décadas, siendo producto de una revolución mal organizada en una nación que se debatía entre la modernización dentro de los confines del Imperio y la preservación del carácter nacional y tradicional. Todas las reformas que se intentaron llevar a cabo encontraban a menudo el rechazo o el desconocimiento, lo que retrasó el proceso. Asimismo, y de manera inevitable, la creación y puesta en marcha de un eficaz y funcional sistema se basaba mucho en el ensayo, el error y la práctica.

Las dos guerras mundiales en las que China estuvo envuelta como aliada y como víctima, además del periodo de los señores de la guerra y los subsiguientes conflictos internos entre comunistas y nacionalistas, no propició el mejor momento ni lugar para un

correcto desarrollo de la sociedad, de la economía y de la educación. El sueño de una China moderna debería aplazarse todavía unas cuantas décadas.

Si comparamos el periodo de la República de China y su educación con el actual sistema de enseñanza, podemos ver que hoy el número de estudiantes y graduados ha crecido enormemente. Mientras que en 1949 el número de graduados, tal como hemos observado, no llegaba a los doscientos mil alumnos, en 2016 se superaron los siete millones.¹⁰⁵ Sin embargo, no hay que olvidar que este fue un periodo crucial para la educación tal como se desarrolló más tarde. A pesar de ciertas deficiencias y algunos lamentables fracasos, no hay que desdeñar sus logros y sus victorias, como son el acceso de las mujeres a la universidad, la evolución de la lengua a favor del *baihua* y el establecimiento de institutos, bibliotecas y centros, así como el interés por introducir e incluir nuevas materias en el currículum. Según una perspectiva actual, las estadísticas pueden parecernos bajas, mas no hay que olvidar que, en su momento, todos esos procesos fueron la piedra angular sobre la que se apoyarían las posteriores reformas del periodo de la República Popular China.

En definitiva, la situación alcanzada en el campo educativo a finales de la República hacía patente la necesidad de seguir por el camino de las reformas de la enseñanza, tanto primaria y secundaria, como de nivel superior y continuar la labor educativa en todo el país.

6. 3 Las universidades en los años de guerra

En el marco de la Segunda Guerra Mundial, Japón, como potencia del Eje, tenía sus intereses puestos en Asia para extender su imperio. Tras un periodo de tal crecimiento como fue la apertura de Japón al mundo globalizado y la era Meiji, pronto el Imperio del Sol Naciente se veía encerrado en su pequeño archipiélago y necesitado de expansión territorial, tanto en nombre de su emperador como por sus propios intereses económicos. Entre otras áreas geográficas, China fue su principal meta, y en Manchukuo, estado títere,

¹⁰⁵ Sobre el crecimiento del número de estudiantes y graduados en China, tanto en el continente como en universidades extranjeras a lo largo de los últimos años, véase con más detalle <https://www.chyxx.com/industry/201804/629134.html> y <https://monitor.icef.com/2018/02/increasing-numbers-chinese-graduates-returning-home-overseas/> (Recuperado 27 de julio de 2019).

se hicieron con un bastión de poder mediante el cual podrían avanzar al interior del continente. La excelente preparación militar japonesa y su estabilidad económica fueron cruciales en la contienda contra los chinos, y poco a poco los japoneses fueron sitiando y conquistando ciudades, buscando el acceso a la capital del país, y así asegurar el dominio del territorio chino. Además, tras el Protocolo Bóxer de 1901, Japón tenía desplegadas sus tropas en China, y el incidente en el Puente de Marco Polo,¹⁰⁶ a pocos kilómetros de Pekín, daría inicio a esta segunda contienda.

Estos avances del ejército japonés supusieron un punto de inflexión para los chinos en general y para el desarrollo de las universidades en particular. En especial, la Universidad de Pekín, la Universidad de Nankai (南开大学 Nánkāi Dàxué) y la Universidad de Qinghua (清华大学 Qīnghuá Dàxué) fueron las principales instituciones en trasladarse a otras ciudades, pero el procedimiento para llevar a cabo este tránsito fue distinto para cada una de ellas. El incidente del Puente de Marco Polo fue el comienzo de los distintos protocolos de acción ante la guerra.

Edificadas las tres universidades en distintas zonas de Pekín (o Peiping 北平, nombre usado desde 1928 hasta 1949 mientras la capital era Nankín), cada una afrontó y vivió el avance de los japoneses de distinta manera. Por ejemplo, el 8 de julio de 1937, varios profesores de la Universidad de Pekín se reunieron en casa de Hu Shi, quien consideró lo sucedido como un suceso aislado y de menor importancia. Pero la Universidad de Qinghua, fuera de las murallas de la ciudad, ya había iniciado una rápida mudanza y traslado de material y equipamientos, transmitiendo un ambiente de alarmas y prisas (Israel, 1998, pp. 8-9).

El 14 de julio, tras una breve tregua, la contienda provocada por los japoneses prosiguió con mayor crudeza, y a pesar de las diversas opiniones de los intelectuales y maestros chinos, que consideraban que no habría mayores repercusiones, finalmente los profesores de la Universidad de Pekín aceptaron afrontar la situación tal como era, esto es, una batalla que se prolongaría largo tiempo (Israel, 1998, p. 8). A pesar de los

¹⁰⁶ En este incidente, ocurrido el 7 de julio de 1937, un soldado japonés se extravió durante un breve periodo de tiempo en el cual se sucedieron diversos tiroteos, que acabaría en escaramuzas entre ambos bandos y finalmente daría inicio a la contienda.

esfuerzos de las tropas chinas por detener el avance japonés, finalmente el 3 de agosto del mismo año los nipones entraron en la ciudad. Para aquel entonces ya muchos intelectuales, profesores y alumnos habían marchado de la capital hacia el interior de China, en busca de protección y alejándose del conflicto. Finalmente, el Ministerio de Educación, el 10 de septiembre del 1937, aceptó el plan de crear dos universidades temporales; una en Changsha (长沙), compuesta por la Universidad de Pekín, Qinghua y Nankai y la Academia Sínica, y otra universidad temporal en Xi'an (西安).

Los japoneses entraban en las casas y tiendas chinas, asentándose en ellas, y se ensañaron especialmente con la Universidad de Qinghua, la cual había sido un foco de resistencia y crítica hacia los japoneses y había recibido apoyo de los norteamericanos: “At Beida, the Japanese scraped together enough talent to staff a puppet university. At Qinghua such an alternative was imposible. A few did choose to remain at Qinghua” (Israel, 1998, p. 15). Los japoneses confiscaron de la universidad armas, materiales, libros y laboratorios, y para octubre de ese mismo año ya había más de cien unidades militares establecidas en el campus. Precisamente por ese motivo los miembros de la Universidad de Qinghua fueron, en su momento, los que menos se opusieron a la idea de una mudanza y éxodo intelectual. Por su parte, la Universidad de Pekín, la primera institución de educación superior en China –fundada en 1898– se mostraba como el orgulloso epicentro de la enseñanza del país, lo que condicionó que su entonces rector, Jiang Menling, y con él otros muchos profesores, se mostraran reticentes al plan de movilizarse hacia Changsha:

This school, which has been managed with great travail for forty years, will not become a neglected shell with nobody to care for it. We...who sit in the dark waiting for the dawn will not fail to carry out to the very end our initial determination to defend the school and maintain learning. As for our individual sustenance, we dare not concern ourselves with such things at this juncture (Israel, 1998, pp. 14-15).

La actitud anti-japonesa ya se respiraba desde hacía tiempo por los pasillos de la universidad, donde aún en los años anteriores, los más valientes y decididos estudiantes se alistaron como voluntarios al ejército estudiantil para luchar contra los invasores.

Finalmente, las tres universidades comenzaron su éxodo hacia el interior de China, en busca de lugares donde proteger a sus estudiantes y proseguir con las clases. La primera parada fue Tianjin, un poco más al sur de Pekín, y fue un viaje que se alargó hasta

los casi ciento cuarenta kilómetros de travesía. Los estudiantes y el personal de las universidades se mudaban de incógnito para no levantar las sospechas de los bandidos que acechaban a los viajeros por los caminos, ni de las posibles avanzadillas japonesas, y el tránsito, que en otras circunstancias no superaba las dos horas en tren, en esa primera movilización superó las veinte horas, entre registros e inspecciones. La llegada a Tianjin no supuso el final de las tensiones para los profesores y los alumnos, puesto que había corrido la noticia de que había tropas japonesas buscando alumnos de la Universidad de Nankai, lo que no hacía sino acentuar el temor entre los miembros de las distintas instituciones, a sabiendas de su posible destino: “Young, alone, frightened, sometimes penniless, the students knew that at any momento they could disappear without a trace” (Israel, 1998, p. 17).

La salida de Tianjin a otras ciudades también resultó complicada; la principal vía de escape fue mediante barco, donde los pasajes eran muy caros y, además, escasos. John Israel en su libro sobre la resistencia de estas universidades en época de guerra (1998), describe algunos casos de largas travesías de casi veinte días cuando el desplazamiento habitual era de aproximadamente dos horas, y de penosos periplos atravesando valles y ríos para llegar a zonas seguras (Anexos 39, 40).

Finalmente, tuvo lugar la inauguración de la Universidad Temporal de Changsha (长沙临时大学 Zhǎngshā línshí dàxué) y este hecho fue motivo de noticias en prensa. Con más de dos mil alumnos y un total de ciento cuarenta y ocho profesores de las tres universidades, esta nueva institución de enseñanza superior contaba con un comité de liderazgo formado por los tres rectores de las respectivas universidades y un coordinador designado por el Ministerio de Educación. Así, Jiang Menglin (Universidad de Pekín, rector tras Cai Yuanpei), Mei Yiqi (梅贻琦, 1889-1962) de la Universidad de Qinghua, Zhang Boling (張伯苓, 1876-1951), rector y fundador de la Universidad de Nankai, junto a Yang Zhensheng (杨振声, 1890-1956), el delegado elegido por el Ministerio, estarían al frente de la dirección de esta Universidad (Anexo 42), si bien al final Mei Yiqi fue designado como líder de facto: ya había estado dos años preparando a su universidad para el traslado a Changsha, por lo que era el que tenía más experiencia (Israel, 1998, p. 19).

La nueva vida en Changsha fue difícil. De los préstamos solicitados, llegaba apenas la mitad, y para mantener este nuevo centro educativo se notaba una patente

precariedad económica. La mudanza obligó también a dividir la Universidad, de manera que los departamentos no estaban ubicados en un mismo campus:

Much of Changsha Temporary University was not in Changsha. The Bible college was adequate only for school offices and for classrooms for the College of Social Sciences. Most departments in the College of Natural Sciences used Yale-in-China Medical School facilities. Civil engineering students attended classes inside the city, and the electrical and mechanical engineering departments were located at Hunan University, across the river at the base of Yuelushan (Yuelu Mountain), adjacent to the site of the new Qinghua research institutes. The chemical engineering department was in Sichuan, guest of Chongqing University, and the recently formed aviation research section of the mechanical engineering department was in Nanchang, capital of Jiangxi, Hunan's neighboring province to the east. Though a skeletal staff remained in town to teach the first-year curriculum to the few freshmen, the College of Arts itself was located in a branch of the Bible college at the foot of Hengshan, the sacred mountain several hours to the south of Changsha (Israel, 1998, p. 21).

Las condiciones para los alumnos y profesores también eran difíciles; faltaban aulas y había que reajustar los horarios para impartir todas las horas lectivas, había una clara escasez de material de laboratorio y libros, y la biblioteca, establecida en el auditorio de una escuela adyacente, consistía en poco más de unas cuantas estanterías que fácilmente se retiraban cuando se realizaban ponencias (Anexo 43). A pesar de haber adquirido más libros y periódicos, estos aún debían ser enviados desde Hong Kong mediante una dura travesía marítima. Con tan poco material bibliográfico de referencia, la principal manera de estudio era con la asistencia a las clases, donde los profesores, faltos también de sus anotaciones y documentos, debían de preparar las lecciones de memoria y con escasos medios.

Aunque el sueldo de los profesores sufrió rebajas y recortes debido a la guerra, los alumnos disponían aún menos recursos, por lo que se tuvo que implementar un sistema de becas de ayuda y recolectas para asegurar la más elemental subsistencia de los estudiantes. Afortunadamente, durante los primeros años la comida era, por suerte, barata y abundante, incluso en las más humildes cantinas para los alumnos menos adinerados. Aunque los estudiantes y profesores que llegaron tuvieron que acostumbrarse a la gastronomía local, ese fue el menor de sus problemas; en 1938, la subida de los precios

de la vivienda hizo que incluso los estudiantes de familias más ricas redujeran sus gastos en comida, optando por una alimentación más barata con el objeto de asegurarse un techo durante tan convulso periodo.

Cuando en diciembre de 1939 los japoneses bombardearon Changsha, las universidades tuvieron que volver a movilizarse y cambiar de ubicación, adentrándose cada vez más hacia el interior de China y alejándose de la costa. Eligieron la ciudad de Kunming (昆明), y la mudanza tuvo que dividirse en tres grupos. Resultó ser una migración que cubrió más de mil kilómetros de distancia a pie y que finalizó en abril de 1938. Durante dos años, esta asociación universitaria cambió su nombre a Universidad Nacional Asociada del Sureste (National Southwest Associated University (国立西南联合大学 Guóli Xīnán Liánhé Dàxué, conocida comúnmente como 联大 Liándà), y con apoyos del gobierno de la provincia, pudo retomar su rumbo académico y alquilar nuevos espacios para las clases. Este núcleo de educación continuó creciendo y requiriendo cada vez más sitio para cubrir las necesidades de todos los miembros de la Universidad, por lo que la construcción, alquiler y alojamiento en otros institutos fue una práctica común.

Pero la provincia en la que estaba Kunming, Yunnan (云南), era fronteriza con Annam (Vietnam), país que en 1940 fue invadido por los japoneses, provocando de nuevo grandes tensiones que llevaron a trasladar algunas divisiones de esta Universidad Nacional a Sichuan (四川), y aunque por suerte en 1941 los alumnos pudieron regresar a Kunming, no por ello dejaba de ser peligrosa la situación y de lo complicado que resultaba el normal desarrollo de las actividades académicas en tales condiciones (Lizhang, 2010, p. 121).

Las constantes mudanzas hacían que los materiales didácticos disponibles escaseasen. Las aulas y bibliotecas resultaban a menudo insuficientes para dar cobijo a todos los alumnos, que debían estudiar en los salones de té o incluso en las calles. Debido a la guerra, en Kunming subieron los precios (alquileres, alimentos, etc.), mientras que los salarios de los profesores apenas experimentaron incremento, lo que hizo que la vida, tanto de los educadores como de los alumnos, resultase muy difícil y problemática. Únicamente la idea de la derrota de los japoneses y el retorno a una vida normal animaba a continuar con los estudios y a conservar alta la moral. De hecho, estos años tan duros propiciaron un gran ímpetu y entusiasmo entre muchos educadores, maestros y profesores,

y ello se reflejó en el elevadísimo nivel en la preparación y la formación intelectual de los estudiantes. Lo que ayudó a mantener no solamente los ánimos y la moral, sino que incrementó decisivamente los positivos resultados que se esperaba obtener mediante la aplicación de las modernas metodologías modernas, tanto en la publicación de trabajos académicos científicos como ensayos literarios y obras artísticas.

También fue considerable el número de alumnos participantes bajo aquellas terribles circunstancias y el número de los que consiguieron graduarse no fue en absoluto nada desdeñable; si bien es cierto que, con el objeto de ganar la guerra a los japoneses, muchos alumnos abandonaron sus estudios para alistarse al ejército, y a tenor del número total de estudiantes disponibles, el porcentaje de los que se unieron a filas como voluntarios resultó bastante impactante: “During the three enlistments, more than 1,100 renounced the pen and joined the army, taking approximately 14% of the total student body” (Lizhang, 2010, p. 123).

El fin de la guerra en 1945 no supuso la vuelta a la normalidad de manera inmediata. Debido a los daños y a las dificultades del regreso, la vuelta a Pekín se demoró otro año más. Finalmente, en mayo de 1946, la Universidad Nacional Asociada del Sureste organizó una postrera ceremonia de graduación con la que no solamente finalizaba el curso académico oficial, sino que también ponía punto final a su misión como núcleo académico durante la guerra. La ciudad de Kunming recuperó sus escuelas, que dejaron de formar parte de esta Universidad Nacional provisional, y paulatinamente, cada Universidad fue regresando a sus localidades de origen. Se vivió, en efecto, un tiempo muy difícil y problemático, pero que, sin duda, constituyó una pequeña gran victoria en el ámbito académico, que logró mantenerse firme a pesar de todos los sacrificios y sinsabores sufridos.

6. 4 Reforma de la lengua escrita

Las reformas educativas, víctimas de toda una serie de guerras y catástrofes a escala global que habían afectado enormemente tanto la vitalidad como la estabilidad de China, indudablemente en otras circunstancias más pacíficas se hubiesen llevado a cabo con mayor rapidez y éxito. Incluso tras los mencionados conflictos bélicos, la semilla del

progreso estaba ya plantada y, por ende, muchas de las ideas republicanas de reforma sobrevivieron, adaptándose y estimulando nuevos cambios en la educación y la cultura.

Aunque el marco cronológico de nuestra investigación está limitado por los años de vigencia de la República de China (1912-1949), no podemos pasar por alto una de las más necesarias, relevantes e importantes reformas: la de la lengua. No se puede analizar ni entender esta importantísima modificación, llevada a cabo ya en los primeros años de la República Popular China (1949), sin comprender que su realización es el resultado de una larga y ardua labor de los reformistas de los tiempos precedentes.

Como se ha visto en los capítulos anteriores, la lengua clásica china suponía un obstáculo para el desarrollo educativo de la población, pues su complejidad hacía que tan solamente las familias acomodadas pudieran costear las enseñanzas de la escritura y la lectura a sus hijos, proceso que podía llevar muchos años. A pesar de todos los esfuerzos, la tasa de analfabetismo era preocupante: para el año 1949, alrededor del 90% de toda la población no sabía leer y ni escribir. Pero ya en el año 1956 se había conseguido rebajar este porcentaje al 78% (Antipovskii, Franchuk & Borévskaia, 1980, pp. 8-10).

Gracias a las influencias de intelectuales como Hu Shi se dio un primer e importante avance en esta materia al pasar de la lengua hablada culta y clásica y culta a la lengua hablada vernácula. No obstante, todavía persistía la problemática de la reforma del complejo sistema de escritura.

El origen del sistema de escritura de los hanzi se aproxima a los casi cinco mil años de antigüedad, sobre el siglo XXV a.C., y se tiene constancia de caracteres ya sistematizados en la dinastía Shang (商朝 Shāng cháo, 1766 a.C. - 1122 a.C.), utilizados con fines adivinatorios. Esta será conocida como la primera sistematización. Desde su aparición formal, los caracteres fueron evolucionando de manera poco organizada, y la segunda sistematización se realizaría hacia el 800 a.C, a mediados de la dinastía Zhou (周朝 Zhōu cháo, 1046 a.C.-256 a.C.), dando lugar al estilo del “Gran Sello” (大篆 Dàzhuan). Los próximos periodos de la historia china, marcados por el Período de las Primaveras y Otoños (春秋时代 Chūn qiū shí dài, 772 a.C. – 481 a.C.) y el Período de los Reinos Combatientes (战国时代 Zhànguó Shídài, 481 a.C.-221 a.C.), supusieron un nuevo cambio para la escritura: “los caracteres que habían servido al poder centralizado sufrieron numerosas modificaciones que, si bien pudieran resultar inteligibles a sus

propios autores, resultaban arbitrarias e inextricables para el resto de la población china” (Ceinos, 2006, p. 9).

A posteriori, se dio paso a una nueva sistematización, acompañada de la simplificación de los caracteres, dando lugar así al “Pequeño Sello” (小篆 Xiǎozhuàn). En el momento de esta sistematización, se estimaba un número aproximado de tres mil caracteres; sin embargo, con el inicio de la dinastía Han (汉朝 Hàn cháo, 206 a.C.-220 a.C.) y su apertura económica, fue imperativa la creación de nuevas palabras y caracteres para definir los nuevos conceptos llegados de otras culturas. Fue durante esa dinastía cuando también tuvo su apogeo la escritura cursiva, hasta desarrollar finalmente la escritura tradicional china, que perduró durante casi dos milenios con nula o escasa alteración en su sistema. Este sistema de escritura llegaría incluso a cruzar el mar de China Oriental hasta llegar a Japón en la dinastía Tang (唐朝 Táng cháo, 618 d.C. -907 d.C) y daría lugar al sistema de escritura de kanji nipón (漢字, en japonés *kanji*, en chino *hanzi*) (Ceinos, 2006, p. 10). También serviría de referencia para la forma clásica del coreano.

Conviene este breve recordatorio de la historia de los caracteres chinos porque si bien se logró un importante progreso con la normalización del habla vernácula *baihua*, puede comprobarse que, en lo que al sistema de escritura se refiere, este no experimentó grandes cambios desde la dinastía Han. El moderado interés que causó el artificial esperanto entre la población china y entre las élites intelectuales del país hizo que la lengua de los han se mantuviese como el idioma oficial, aunque su lectura y escritura ofrecía diversas problemáticas. Su aprendizaje no difería en prácticamente nada del tradicional sistema utilizado desde muchos siglos atrás, y en una época en la que –más que nunca– entraban y se incorporaban en la lengua nuevos conceptos y era necesaria la modernización, resultó inevitable pasar, una vez más, por un proceso de adaptación de la lengua escrita para facilitar a la extensa población china el acceso a esta última. Estos procesos reformistas tuvieron lugar en 1953 y en 1964.¹⁰⁷

¹⁰⁷ Sobre la reforma de la escritura véase con más detalle, entre otros, Alleton (2009); Cheng (1977; 1978); De Francis (2006); Leong (1977); Pan, Jin & Liu (2015); *Reform of the Chinese Written Language* (1958); Rovira (2010).

Sin embargo, tales reformas fueron precedidas por unos años de intensa polémica y debates que ocuparon los inicios del siglo XX. Por lo tanto, no eran los primeros intentos de cambiar el sistema de escritura. Ya hubo, de hecho, una propuesta de cambio en virtud de la cual se sustituirían gradualmente los caracteres por los grafemas del alfabeto latino o “romanización” (国语罗马字 *Guóyǔ luómǎ zì*). El procedimiento sería el siguiente: “(...) at first, to simplify *hànzì*, then to use *hanyu pinyin fangan* as a parallel writing system as *hànzì*, and at last, to abandon the *hànzì* writing system and to use a Romanized script from instead” (Pan, Jin & Liu, 2015, p. 2), si bien, como puede comprobarse, únicamente tuvo lugar la primera reforma, a saber, la de los caracteres chinos. Para esta transformación de la lengua escrita, se llevaron a cabo varias fases y políticas:

The first stage was from the end of the 19th century to the year 1935, when the First Simplification Scheme (FSS or FSC) was implemented, and then was vetoed only a few months later. The second stage started from 1949 and ended in the mid-1960s, during which the Table of Simplified Script (TSC) was promulgated. The third stage started from the end of the 1960s, and ceased in the year 1986. During the third stage, the Second Scheme of Simplified Script (SSSC) was proclaimed in 1977 (Pan, Jin & Liu, 2015, p. 2).

De estas tres etapas reformistas, sin embargo, únicamente la segunda (TSC) alcanzó cierto grado de éxito, mientras que las otras propuestas fueron abandonadas a los pocos meses de promulgarse.

Aunque la principal razón de la simplificación de la lengua escrita tenga como núcleo el facilitar la educación, muchas vertientes y otros motivos nacen de esta razón principal. Después de todo, una constante de la educación china y su desarrollo era su uso pragmático para convertir a la nación en una potencia equiparable a los otros países, y esta idea también se demuestra en procesos tales como el de la reforma de la lengua:

There was a sense that by changing the traditional orthographic forms of the Chinese script, education in China could be improved and spread more quickly, which in turn would provide opportunities for the country to act in ways that would allow it to regain its dignity (Pan, Jin & Liu, 2015, p. 6).

Curiosamente, estas reformas no son originarias, como podría creerse, del nuevo marco político de la República Popular China. Ciertos planteamientos y propuestas datan, como se dijo más arriba, de inicios del siglo XX, algunos años antes de la República de China. Estas novedosas ideas, propuestas por educadores reformistas, tenían como

finalidad aplicarlas al estudio, pero como se ha podido comprobar, el rechazo a esta transformación tuvo su origen en las clases altas y cultas, que rehusaban utilizar una escritura menos acorde a su estatuto y prestigio. De este modo, el primer obstáculo fue una cierta visión y concepción del mundo y de la sociedad, marcadamente clasista y elitista, por parte de los más acomodados, defensores a ultranza de la lengua clásica (la postura que moderadamente mantenía Cai Yuanpei en un primer momento momento) (Pan, Jin & Liu, 2016, p. 8).

No fue hasta después de 1949 cuando el movimiento reformista de la lengua comenzaría a retomarse activamente. De hecho, poco después del establecimiento de la RPCCh, se formó la Asociación de la Reforma de la Escritura China (中国文字改革委员会 Zhōngguó wénzì gǎigé wěiyuánhui), y en general, la atención prestada a estas políticas fue mayor que en los años anteriores. Sería todavía un proceso largo y con muchos pasos a seguir, pero a partir de estos años el avance producido en la reforma del sistema escrito progresaría notablemente. Se presentarían dos principales propuestas: la primera, eliminar el sistema de escritura de hanzi y la segunda, la simplificación de los caracteres. En 1950, el líder del Partido Comunista Chino, Mao Zedong, se decantaría por la segunda opción. Pocos años después, en 1958, entraría en uso el sistema del pinyin chino (汉语拼音) mediante el cual se facilitaría el estudio y aprendizaje fonético de los caracteres chinos. Esta reforma, además, respondería a una serie de objetivos y motivos de manera que la lengua pudiera proporcionar las mayores ventajas posibles sin desconectar con el carácter chino arraigado en la nación.

Posiblemente esta transformación fu la más importante, no tanto a las reformas de la educación en sí (es decir, apertura de escuelas, nuevos laboratorios, adopción de los sistemas occidentales, etc.) sino al servir de ruptura de uno de los principales obstáculos para la población, como era el analfabetismo. Los resultados, ciertamente, fueron gratamente positivos, llegando casi a cuadruplicar el número de personas que sabían leer, crecimiento que aún se da hoy en día:

When the communists took over mainland, the literacy rate in China was below 20%. It is now 95%, according to some estimates. The same rate among young people (15 to 24 years old) is now 99.6%, according to the UNESCO Institute for Statistics. And while the

literacy rate in 1990 was 87% for men and 68% for women, in 2010 it was 98% for men and 93% for women (Chelala, 2016).

Aunque los méritos de esta campaña contra el analfabetismo sean de la República Popular China no hay que olvidar que estos procesos se iniciaron en la República de China de la mano de Hu Shi y su debate con otros intelectuales como Cai Yuanpei. De la lengua clásica al *baihua* y del *baihua* a una nueva modernización de la lengua, los caracteres simplificados constituyen la herencia directa de un proceso iniciado años atrás y, posiblemente, el logro más importante de todas las reformas. En un periodo donde la República de China no superó el medio siglo y tuvo que ceder paso al gobierno popular y comunista, resulta claro que las reformas educativas pasarían por distintas manos y serían aceptadas o rechazadas, moldeadas y transformadas, pero algunas otras heredadas y modificadas, sin romper ese hilo conductor que era la búsqueda de la modernidad. Con una creciente población capaz de leer y escribir resultaba más sencillo alcanzar los objetivos marcados por la misión educativa, y posiblemente aquellos cambios y reformas han permitido el gran salto y progreso en el ámbito de la enseñanza en la China del siglo XXI.

6. 5 De la República de China a la República Popular

El convulso y complejo periodo de esta etapa de guerras no acabó con la retirada de los japoneses. En este conflicto, el Partido Comunista Chino y el Partido Nacionalista Chino accedieron a colaborar entre ellos contra el enemigo común. Únicamente tras sendos bombardeos nucleares sobre Hiroshima y Nagasaki por parte de los Estados Unidos (6 y 9 de agosto de 1945 respectivamente) se alcanzaría la rendición incondicional de Japón, acontecimiento que debería de traer, por fin, alguna estabilidad a China.

Al haber formado parte de los aliados, la retirada de los japoneses de China marcó a esta nación como vencedora en el conflicto al pertenecer al bando ganador. Esto insufló nuevos ánimos al gobierno nacionalista y a su líder, Chiang Kai-shek. Sin embargo, en lugar de una alianza y coalición entre ambos partidos chinos, la desaparición de los japoneses en el frente dio lugar a que el enfrentamiento entre las dos facciones se reanudara en forma de nueva guerra civil. Los nacionalistas contaban con el apoyo (político) de los Estados Unidos de Norteamérica; por otra parte, el Partido Comunista

Chino estaba respaldado por la Unión Soviética, cuyas tropas habían ocupado gran parte de Manchuria durante la guerra, y la presencia comunista en aquella región significaba una seria amenaza para el Kuomintang, lo que pronto llevó a un nuevo conflicto civil entre los chinos.

En primera instancia, el Partido Nacionalista (reconocido por las potencias aliadas como el gobierno legítimo de China) parecía superior en recursos en comparación a su rival, el Partido Comunista Chino. Estos, no obstante, habían participado de una manera activa en la guerra y tenían una moral más elevada y con mejores perspectivas para su futura victoria. Esto resultaría un elemento importante, pues incluso con sus pequeñas victorias iniciales, los ejércitos nacionalistas pronto comenzarían a desmoralizarse debido a la generalizada corrupción del partido y a la desmedida ambición personal de Chiang Kai-shek por acaparar y detentar todo el poder (Schirokauer & Brown, 2006, p. 390).

Sin embargo, las ventajas de los nacionalistas eran más aparentes que reales: sus líneas de comunicación son demasiado extensas y sus ejércitos sólo controlan las ciudades. El régimen no ha corregido sus vicios. A medida que se prolonguen los combates y que se reafirme la superioridad táctica de los partisanos, el régimen se verá minado por una desmoralización cada vez más profunda, y cuando las milicias campesinas se reagrupen para constituir grandes ejércitos, cuya disciplina y cualidades militares permitirán las primeras victorias importantes, toda opinión pública se inclinará a favor de los comunistas (Gernet, 2005, p. 566).

Las cicatrices dejadas por Japón en China también causaron el descontento de las élites intelectuales, que comenzaron a fijar su mirada en el Partido Comunista y a considerar sus opciones de alianza con ese movimiento por el bien de la nación. La creciente severidad y la férrea y cruel política del gobierno nacionalista fueron el principal caldo de cultivo para que la población los repudiase, pues incluso se llegó a presenciar cómo aquellos que osaban criticar al régimen eran ejecutados, lo cual aumentaba todavía más el descontento y el rechazo del partido que había dado lugar a la República de China. Económicamente, el partido tampoco podía levantar el país, y los bienes que podían explotarse de Taiwán tan solo enriquecían a unos pocos. Sangrientas represiones causaron aún más muertes y consecuentemente mayor rechazo entre las masas populares, a la vez que crecían las simpatías o, al menos, las esperanzas por el Partido Comunista, inclinando poco a poco la balanza a su favor:

En las zonas controladas por el PCC, en cambio, un liderazgo político y militar disciplinado y bien organizado ofrecía credibilidad. A diferencia del Guomindang, que prometía reformas sólo después de que la lucha hubiera terminado, el PCC introdujo un cambio tras otro (Schirokauer & Brown, 2006, p. 392).

No pasó mucho tiempo hasta que los comunistas llevaron sus diferencias con el Partido Nacionalista al frente, conflicto que acabaría en poco tiempo. En julio de 1947, las tropas comunistas atacaron desde distintos flancos, comenzando una última gran campaña militar en el país, dando lugar a una serie de enfrentamientos que finalizarían con la contienda de Huai Hua (淮海戰役 Huáihǎi Zhànyì) y con la victoria de los comunistas sobre los nacionalistas en 1949. Mao Zedong, quien había escalado puestos en esos últimos años dentro del PCCh, se proclamó como líder la República Popular China, fundada el 1 de octubre de 1949, que a partir de entonces sería llevada hacia el futuro según unas nuevas doctrinas y medidas de carácter socialista. La República de China se trasladaría a Taiwán, donde todavía hoy izan con orgullo la bandera del sol nacionalista, en contraposición a la roja enseña de los comunistas.

No fue, sin embargo, una etapa de fáciles y plácidos inicios. Diversas medidas hicieron más mal que bien y en muchos casos se negó lo ya logrado anteriormente (como durante de la Revolución Cultural (文化大革命 Wénhuà Dà Gémìng, 1966-1976), cuando fueron derribados templos venerables y destruidos otros elementos de la tradición clásica) o los despropósitos perpetrados durante el pomposamente llamado Gran Salto Adelante (大跃进 Dà Yuè Jìn, 1958-1961), cuyas desastrosas consecuencias llevaron a la hambruna y a la muerte a casi treinta millones de chinos). Sería un largo periodo que traería tantos problemas como soluciones, pero ya no sería el proyecto que una vez planeara Sun Yat-Sen o por el que los nacionalistas lucharon, sino una China nueva y distinta.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Sobre la creación de la República Popular China y las causas de la misma, véase con más detalle Bianco (1999); García-Noblejas (2012, pp. 250-260); Gernet (2005, pp.564-566, 579-598); Schirokauer & Brown (2006, pp. 390-393); MacFarquhar & Fairbank (2008), y otros.

6. 6 Conclusiones

Como se ha podido comprobar, las reformas puestas en marcha durante la República hasta el final de la misma fueron muy relevantes para ese periodo de la historia de China. No obstante, si se comparan estos cambios de las reformas con los avances de la segunda mitad del siglo XX, podemos ver las deficiencias de las mismas. En gran medida a causa de la guerra, durante los últimos años de la República de China se mantuvo el espíritu intelectual y académico de preservación de la enseñanza, de manera que incluso durante los más oscuros días de la nación, grandes sacrificios se llevaron a cabo para seguir teniendo un techo bajo el que impartir y recibir clases. Por ello es destacable que, aun dadas las circunstancias, se mantuvo un ambiente académico, y a pesar de todo, fueron años donde no se detuvo la actividad intelectual, lo que claramente hubiese sido fatal para la posteridad, añadiendo años de retraso y más obstáculos en el desarrollo del mundo de la enseñanza. En efecto, grandes fueron las pérdidas en libros, materiales e incluso universidades, pero la constancia de aquellos profesores y alumnos durante la guerra propiciaron una recuperación más acelerada y eficaz.

A pesar de las muchas dificultades y carencias durante los años de guerra y los constantes conflictos bélicos y tensiones sociales, el país también experimentó sus grandes avances a medida que el tiempo pasaba. Hoy en día, China se considera una gran potencia mundial a tener en cuenta; hecho increíble si se considera que no hace más de dos décadas todavía era una nación en vías de desarrollo y su crecimiento se percibía, en el mejor de los casos, como algo errático e imprevisible. Y aún más sorprendente resulta el actual progreso del enorme país asiático si se piensa que el tránsito desde un decadente imperio en ruinas hacia una potente y moderna nación se ha producido en un lapso de poco más de un siglo.

Nacionalista o comunista, democrático o militarista, defensor del confucianismo o del pensamiento científico, súbdito del emperador o ciudadano de la república; sin importar quién o cómo, durante los últimos dos siglos, intelectuales, filósofos, revolucionarios, periodistas, activistas, políticos, etc. empujaron la nación hacia un nuevo desarrollo y evolución, y utilizaron la educación como palanca para llevar a cabo esta ingente tarea. Como dijo Cai Yuanpei antes de fallecer, la ciencia y la estética salvarán la

nación, pero sin duda apostaba por que la educación sería la clave para una nueva China, que, a día de hoy, sigue moldeándose.

7. Consideraciones finales

Los cambios pueden tener lugar despacio. Lo importante que tengan lugar.

Confucio

A pesar del gran avance y desarrollo educativo alcanzado durante el periodo republicano no hay que olvidar que aquella fue una complicada etapa en la que prácticamente China salía de una milenaria tradición y que aún arrastraría durante largo tiempo. No cabe duda de que, en general, el periodo de la República de China fue complejo de principio a fin. Surgiendo como respuesta de la ineptitud ante las Guerras del Opio y luego estando China involucrada en otras dos Guerras Mundiales, desgarrada por los conflictos sino-japoneses y, más aún, por las propias divisiones entre los bandos y gobiernos, el periodo que abarca desde 1912 hasta 1949 fue más una época que podríamos llamar experimental, donde más que realizar los grandes cambios educativos, se asentaron las bases definitivas para alcanzar el sistema de enseñanza contemporáneo.

Sin duda, el principal logro de esta etapa es la propia conciencia de modernización, la necesidad de un cambio radical y la transformación en la nación. Claramente fue un proceso lento, pero estas ideas permitirían –además de la aceptación de nuevos métodos y procedimientos como los avances científicos, tecnológicos y culturales de procedencia extranjera– dar paso a una nueva educación que sirviera de base para la modernización. En todos los ámbitos era necesaria una nueva educación; instrucción moderna para los futuros soldados y militares, instrucción moderna para los próximos médicos y científicos, instrucción moderna para desarrollar tecnológica y económicamente el país. Las primeras medidas de imitación de los modelos extranjeros (en especial de los sistemas norteamericanos, alemanes y japoneses) daría comienzo a un lento proceso de transformación y modernización, el cual solo pudo seguir avanzando cuando los propios chinos los fueron aceptando, mérito que se atribuye a los intelectuales más progresistas de su momento.

El proceso de modernización no emergió de forma espontánea ni automática. Primero tuvo que florecer el pensamiento de reforma militar, con el principal objetivo de defenderse contra las potencias extranjeras. Así pues, son las transformaciones en el

ámbito militar las primeras en surgir, de mano de Li Hongzhang, Zhang Zhidong o el mismo Yuan Shikai, principalmente, como respuesta a la derrota en la Guerra del Opio y la firma de tan vergonzosos tratados. Aunque sus ideas empezaban con el fortalecimiento de un renovado y fuerte ejército para China, para ello necesitaban imponer una disciplina que no se hubiera aplicado antes, más moderna y eficaz.

Con un objetivo más amplio, no pasó mucho tiempo hasta que se marcó como meta la educación general, siempre buscando su aplicación en las relaciones diplomáticas, el avance tecnológico y la protección del espíritu de la nación. Es el periodo del nacimiento de nuevas academias y, en especial, de la Tongwenguan, promovida por el Príncipe Gong, y de la Reforma de los Cien Días, idea del Emperador Guangxu. La Tongwenguan comenzaría como una institución de enseñanza de conocimientos extranjeros, pero a la larga su crecimiento daría lugar a la fundación de la Universidad Imperial de Pekín. Si bien en un principio la meta de esta Universidad era la de educar funcionarios leales a la Emperatriz y al régimen imperial, finalmente sería el epicentro de importantísimos movimientos intelectuales, radicales reformas y otros factores e ideas que desembocarían en la concreción de una moderna educación.

El descontento hacia el imperio venía a la par que el avance de las ideas de modernidad. El régimen imperial representaba ese mundo arcaico, atrasado e incapaz de hacer frente al nuevo orden mundial, dinámico y actualizado. Los intentos de llevar a cabo una modernización en las estructuras del imperio resultaron desastrosos, dando lugar al pensamiento republicano, impulsado por muchos intelectuales y reformistas que habían logrado cursar sus estudios en el extranjero, trayendo así nociones más actualizadas de cómo debería funcionar una nación, además de haber vivido en primera línea las derrotas de China, viendo en ellas la debilidad del gobierno imperial. Es así como el mismo Sun Yat-Sen estudió en el extranjero, conociendo mejor la situación de otros países, y regresó como padre de la República China en 1912.

Otros progresistas, como Cai Yuanpei, también son ejemplo y muestra de cómo el moderno pensamiento occidental había llegado a China para quedarse, aunque fuera a la fuerza mediante una revolución. Con el pensamiento revolucionario llegan las primeras reformas educativas, aunque no hay que olvidar que su carácter está más ligado a la política que a la pedagogía; sin embargo, los señeros y mejores representantes de la nueva

educación en China fueron, sin duda, figuras como Hu Shi, Mei Yiqi y el mismo Cai Yuanpei, que eran más intelectuales y reformistas que políticos.

Fue este un periodo de gran desarrollo para las reformas educativas y modernización del país, gracias a personalidades como e Cai Yuanpei, cuyos anhelos, trabajos y legado, desgraciadamente, se conocen poco fuera de las fronteras del país asiático o no se valoran tanto como cabría de esperar. Y es que sus actividad no se limitaron únicamente en revitalizar la Universidad de Pekín hasta convertirla en la primera y más prestigiosa institución educativa de China, sino que también le debemos grandes avances en el desarrollo de la educación musical y artística gracias a la fundación del Conservatorio de Shanghái, así como el general progreso y florecimiento de las ciencias con la apertura de la Academia Sínica, siendo ambas instituciones, Conservatorio y Academia, las cunas de los conocimientos que aún hoy siguen formando a las nuevas generaciones.

De especial relevancia es el hecho que, durante este periodo y gracias a Cai Yuanpei, se permite finalmente el acceso de las mujeres a la educación superior, dando paso así a la educación mixta en China, proporcionando de este modo la oportunidad de instrucción a un considerable segmento demográfico de la nación –las mujeres– que, hasta entonces, había sido educada para unos propósitos concretos de carácter tradicional. Cai Yuanpei es, así, uno de padres de la modernización y reforma de la educación, que posteriormente daría lugar a los sistemas educativos de la enseñanza contemporánea china, tal como la conocemos hoy, ya que fueron muchos los ámbitos de estudio que abarcó y los trató de manera muy amplia y profunda.

No obstante, según las estadísticas, incluso para finales de la República y a pesar de todos los esfuerzos, una educación femenina asequible para todas las mujeres seguía siendo una asignatura pendiente.

Hay que destacar que incluso en los tiempos más difíciles de la República de China, como son los últimos años desde 1937 hasta 1949, se puede hablar no de un avance, sino más bien de una profunda resistencia por parte de los intelectuales durante los años de la guerra, decididos a mantener la educación a flote en ese periodo. Durante la Segunda Guerra Mundial, con China devastada y ocupada por los invasores japoneses, se cerraron numerosas escuelas e incluso algunas de las Universidades más importantes; sin embargo,

ello no fue óbice para que se fundasen precarias instituciones educativas temporales y se intentara continuar con las tareas formativas y educativas de la población. Y aunque se vivieron años difíciles y complicados, ello demuestra la fe y el ahínco con que los reformistas mantuvieron a flote y vigentes sus ideas e iniciativas en todos los ámbitos educativos. Pero con ello no se logró la consolidación de la República de China, puesto que el Partido Nacionalista comenzó a tomar estrictas medidas para una recuperación que buscaba más el beneficio partidista propio que el bienestar e interés general del país, lo que daría lugar a más guerras civiles y el fin del inicial proyecto republicano, dando paso a un nuevo régimen de modelo comunista.

Como se ha visto previamente, a día de hoy y comparándolos con las reformas y cambios de las últimas décadas, los avances educativos de la República de China pudieran parecer algo escasos y tímidos, pero en contraste con el periodo previo, imperial, tradicional y anticuado, las medidas llevadas a cabo fueron el punto de inflexión para impulsar a la nación hacia la modernidad. Desde este punto de vista el valor de estas reformas es incalculable.

No hay que olvidar que fue una etapa compleja, que intentaba saliendo prácticamente de una tradición clásica, lastrada por ideas ancestrales, anticuadas, y que todavía se perpetuarían largo tiempo. Por todo ello, a lo largo de sus primeros años se libraron auténticas batallas para reformar la educación, tal como demuestran hechos tan claros como las asignaturas de estilo clásico y tradicional en un currículum que intentaba imitar el modelo moderno o el tardío acceso de las mujeres a la educación superior.

Probablemente, desde una perspectiva más actual, podamos ver no solo los pasos hacia la enseñanza moderna sino también las deficiencias de las propuestas educativas, en cierto modo condicionadas por los vaivenes sociales, económicos y políticos y los diversos conflictos bélicos (casi cinco en un periodo de menos de cincuenta años), lo que en su conjunto supuso un gran obstáculo para el desarrollo no solo educativo, sino para el progreso general de todo el país, al carecer la nación de un largo periodo de estabilidad y paz sobre las que crecer y afianzar sus instituciones básicas y fundacionales.

Si antes hemos hablado de los logros de los intelectuales progresistas, hay que destacar, por otra parte, el contratiempo y freno que supuso el importante segmento de la sociedad china que continuaba arraigada y anclada en el pasado clásico. Preocupados por

perder las tradiciones confucianas y el espíritu chino por culpa de la modernización occidental, los partidarios de lo tradicional se convirtieron en un auténtico obstáculo que atrasó significativamente la transformación de China a una nación moderna. Si entre los nobles progresistas podemos mencionar al Emperador Guanxu, entre los defensores de la más rancia tradición podemos mencionar a la emperatriz Cixi, importante pilar de la China clásica y que disponía del suficiente poder como para frenar y desbaratar los planes de modernización. Así pues, el pensamiento clásico, tradicional y arcaico, arraigado en las mentes de poderosas e influyentes personalidades, suponía un enorme y pesado obstáculo a remover si se quería que China se actualizase y evolucionase como otras potencias mundiales.

De este modo, la opinión de unos pocos poderosos lograba barrer y anular el pensamiento de decenas de intelectuales, más humildes. Un claro ejemplo de esto es, principalmente, cómo las Reformas de los Cien Días no llegaron a completarse, anuladas por el poder de Cixi, y cómo ciertas instituciones –como la Universidad Imperial de Pekín– únicamente obtuvieron su beneplácito al esperarse de estas un adoctrinamiento acorde y leal al régimen.

Durante el periodo anterior a la República, era muy palpable la preocupación de perder el espíritu y las esencias de la nación si esta se dejaba afectar por las reformas. Si la modernización de China significaba dejar atrás lo que tradicionalmente representaba, según la visión de muchos, las reformas conducentes a la modernidad resultaban indeseables. En realidad, y a fin de cuentas, esta clase de planteamientos eran contraproducentes pues retrasaban y obstaculizaban notablemente el progreso que proponían los intelectuales, enfrentados estos últimos a un amplio y poderoso estrato social tradicional.

Incluso con el advenimiento de la República, el pensamiento clásico siguió siendo un problema. No pocos intelectuales de formación filosófica clásica y tradicional aportaron excelentes ideas para desarrollar la tan ansiada modernización, pero solo hasta cierto punto. De modo que frecuentemente se libraban choques de ideas, controversias, polémicas y debates entre los mismos reformistas, que evidenciaban muy profundas contradicciones. Un claro ejemplo podría ser la postura de Cai Yuanpei tras los acontecimientos del 4 de Mayo de 1919. Antes de la República, Cai habría sido

considerado radical en su pensamiento; sin embargo, en 1919, su opinión correspondía en gran medida a unos posicionamientos más bien tradicionales. Aunque resultase del todo inevitable la apertura de la mente en busca de una China cada vez más, libre, democrática, moderna y nueva, igual de ineludible era mantener ese pensamiento clásico que haría de contrapeso en una equilibrada modernización.

El periodo de la República fue el puente entre el mundo clásico y tradicional y el mundo moderno y contemporáneo, así como portador de importantes herencias para el siglo XX y XXI. El sueño democrático y republicano había fallado, dando paso a una época marcada por el Partido Comunista, pero había puesto en marcha los engranajes de la gran máquina motona hacia la modernidad y el progreso.

Referencias bibliográficas

- Alekséev, Vasili Mijáilovich [Алексеев, Василий Михайлович] (1982). *Наука о Востоке. Статьи и документы*. Москва, Россия: Главная редакция восточной литературы (ГРВЛ). [*Estudios sobre el Oriente. Artículos y documentos*. Moscú, Rusia: Editorial Principal de Literatura Oriental (GRVL)].
- Alleton, Viviane (2009). *La escritura china. El desafío de la modernidad*. Barcelona, España: Edicions Bellaterra.
- Andolfatto, Lorenzo (2015). *The chinese utopian novel at the beginning of the twentieth century, 1904-1910* (Tesis doctoral). Università Ca' Foscari (Venezia) y Université Lyon III Jean Moulin, Lyon.
- Andrews, Julia F. & Shen, Kuiyi (2006). The Japanese Impact on the Republican Art World: The Construction of Chinese Art History as a Modern Field, *Twentieth-Century China*, 32 (1), 4-35.
doi: 10.1179/tcc.2006.32.1.4
- Antipovskii, Alexander Andréevich, Franchuk, Natalia Valentínovna & Borévskaia, Nina Efímovna [Антиповский, Александр Андреевич, Франчук Наталья Валентиновна & Бореvская Нина Ефимовна] (1980). *Политика в области науки и образования в КНР, 1949-1979*. Москва, Россия: Наука. [*Políticas en el ámbito de ciencia y educación en la RPCn, 1949-1979*. Moscú, Rusia: Ciencia].
- Bailey, Paul (2012). *Gender and Education in China. Gender discourses and Women's Schooling in the Early Twentieth Century*. New York, USA: Routledge.
- Bailey, Lucy E. & Graves, Karen (2016). Gender and Education. *Review of Research in Education*, 40, 682-722.
<https://doi.org/10.3102/0091732X16680193>
- Banister, Judith (1992). A Brief History of China's Population. In Poston D. L. & Yaukey D. (Eds.), *The Population of Modern China. The Plenum Series on Demographic Methods and Population* (pp. 51-57). Boston, USA: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1231-2_3

- Bastid-Bruguiere, Marianne (2008). Currents of social change. In Fairbank, J. K. & Liu, K. (Eds.), *The Cambridge History of China. Vol. 11, Late Ch'ing, 1800-1911. Part 2* (pp. 535-602). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Beeching, Jack (1975). *The Chinese Opium Wars*. Hutchinson, USA: Harcourt.
- Beeching, Jack (1976). *La guerra del opio* (Álvaro Castillo, trad.). Barcelona, España: Plaza & Janés.
- Benton, Gregor (2011). *Chinese Migrants and Internationalism. Forgotten histories, 1917-1945*. London-New York, United Kingdom: Routledge.
- Bianco, Lucien (1999). *Los orígenes de la revolución china (1915-1945)*. (Roger Llucy, trad.). Colección Biblioteca de China contemporánea. Barcelona, España: Edicions Bellaterra.
- Blaxter, Loraine, Hughes, Christina & Tight, Malcolm (2005). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Borévskaia, Nina Efímovna [Боревская, Нина Ефимовна] (1991). О восприятии идей мировой педагогики в Китае. *Педагогика*, 9, 128-135. [Sobre la percepción de las ideas de pedagogía mundial en China, *Pedagogía*, 9, 128-135].
- Borévskaia, Nina Efímovna [Боревская, Нина Ефимовна] (2007). *Система императорских экзаменов в Китае*. Москва, Россия: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU [El sistema de los exámenes imperiales en China. Moscú, Rusia: Biblioteca científica digital PORTALUS.RU].
Recuperado 7 de junio de 2018 de
http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php
- Borévskaia, Nina Efímovna [Боревская Нина Ефимовна] (2013). *Традиции и модернизация в китайском образовании. Цай Юаньпэй и путь к новому образованию в Китае*. [Tradiciones y modernización en la educación china. Cai Yuanpei y el camino hacia la nueva educación en China].
Recuperado 9 de abril de 2019 de
http://orkd.ifes-ras.ru/uploads/attach/2013/cai_yuanpei_prezent_2013
- Boorman, Howard L., Howard, Richard C., Cheng, Joseph K. H. & Krompart, Janet (Eds.) (1967-1979). *Biographical Dictionary of Republican China. Vol. 1-V*. New York-London: Columbia University Press.

- Boorman, Howard L., Howard, Richard C. & Cheng, Joseph K. H. (Eds.) (1970). *Biographical Dictionary of Republican China. Vol. III: MAO-WU*. New York-London: Columbia University Press.
- Borthwick, Sally (1983). *Education and Social Change in China: The Beginnings of the Modern Era*. Stanford, California, USA: Hoover Institution Press.
- Búbnova, Irina Alexándrovna & Wang, Yong [Бубнова, Ирина Александровна & Ван Юн] (2011). Конфуцианство в русском языковом сознании. *Вопросы психолингвистики*, 2 (14), 120-127. [Confucianismo en la conciencia lingüística rusa. *Cuestiones de psicolingüística*. 2 (14), 120-127].
- Burt, A. R., Powell, John Benjamin & Crow, Carl (Eds.) (1925). *Biographies of Prominent Chinese* 中華今代名人傳. Shanghai, China: Biographical Publishing Company.
- Busquets Alemany, Anna (2007). Los frailes de Koxinga. En San Ginés, P. (Ed.), *La investigación sobre Asia-Pacífico en España* (pp. 393-422). Granada, España: Editorial Universidad de Granada.
Recuperado el 1 de octubre de 2018 de
https://www.academia.edu/6759361/Los_frailes_de_Koxinga
<https://www.ugr.es/~feiap/ceiap1/ceiap/capitulos/capitulo24.pdf>
- Busquets Alemany, Anna (2013a). Cómo se desmoronó un imperio: la convulsión del mundo chino entre las guerras del opio y la instauración de la República en 1911. En Busquets Alemany, A., Gavín Munté, V.; Cantón Álvarez, J. A. & Ortega Santos, A. (Eds.), *China 1911. El fin de la era imperial*. Serie Renacimiento de Asia Oriental II (pp. 9-29). Granada, España: Comares.
- Busquets Alemany, Anna (2013b). Primeros pasos de los dominicos en China: llegada e implantación, *Cauriensia. Revista Anual de Ciencias Eclesiásticas*, 8, 191-214.
Recuperado el 6 de febrero de 2018 de
<https://core.ac.uk/download/pdf/72046446.pdf>
- Busquets Alemany, Anna (2016). Dreams in the Chinese Periphery: Victorio Riccio and Zheng Chenggong's regime. In Andrade, T. & Hang, X. (Eds.), *Sea Rovers, Silver, and Samurai: Maritime East Asia in Global History, 1550–1700* (pp. 202-225). Honolulu, USA: University of Hawaii Press.

Recuperado el 1 de octubre de 2018 de

https://www.academia.edu/7331308/Dreams_in_the_Chinese_Periphery_Victorio_Riccio_and_Zheng_Chenggongs_regime

Busquets Alemany, Anna, Gavín Munté, Victor, Cantón Álvarez, José Antonio & Ortega Santos, Antonio (Eds.) (2013), *China 1911. El fin de la era imperial*. Serie Renacimiento de Asia Oriental II. Granada, España: Comares.

Cai, Leiluo (2014, November 27) Cai Yuanpei's Aesthetic Thoughts and their Impact on Music Education. En *ISME World Conference and Commission Seminars, China Conservatory of Music (CC) and Chinese National Convention Centre (CNCC), Beijing, China*.

Recuperado el 25 de mayo de 2019 de

http://citation.allacademic.com/meta/p408205_index.html

Cai, Yuanpei (1996). On Replacing Religion with Aesthetic Education. In Denton, K. A. (Ed.). *Modern Chinese Literary Thought, Writings on Literature, 1893-1945*. Stanford, USA: Stanford University Press.

Cai, Yuanpei [蔡元培] (2010). *Zhōngguó lúnlǐ xué shǐ*. Běijīng, Zhōngguó: Zhōngguó huàbào chūbǎn shè [中国伦理学史. 北京, 中国: 中国画报出版社] [*Historia de la ética china*. Pekín, China: Editorial Pictórica de China].

Cai, Yuanpei [蔡元培] (2012a). *Zìshù*. Hā'ěrbīn, Zhōngguó: Běifāng wényì chūbǎn shè [自述. 哈尔滨, 中国: 北方文艺出版社] [*Autobiografía*. Harbin, China: Editorial de Literatura y Arte del Norte].

Cai, Yuanpei [蔡元培] (2012b). *Wénxuǎn*. Shànghǎi, Zhōngguó: Shànghǎi yuǎndōng chūbǎn shè [文选. 上海, 中国: 上海远东出版社] [*Antología*. Shanghai, China: Editorial del Oeste de Shanghai].

Campbell, Ryan (2012, April 18). *Yuan Shikai and the Early Republic*.

Recuperado 7 de septiembre de 2019 de

<https://www.slideshare.net/ryandalcampbell/11-yuan-shikai>

Cantón Álvarez, José Antonio (2013). Autofortalecimiento: los primeros intentos de modernización de China a finales del siglo XIX. En Busquets Alemany, A., Gavín Munté, V., Cantón Álvarez, J.A., & Ortega Santos, A. (Eds.), *China 1911. El fin*

- de la era imperial*. Serie Renacimiento de Asia Oriental II (pp. 47-59). Granada, España: Comares.
- Cantón Álvarez, José Antonio (2015). *Opio, comercio y colonialismo. El opio en la penetración colonial europea en Asia y China* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Ceinos, Pedro (2006). *Historia breve de China*. Madrid, España: Sílex ediciones.
- Cervera Jiménez, José Antonio (2014). Los intentos de los franciscanos para establecerse en China, siglos XIII-XVII. *Sémata: Ciencias Sociais e Humanidades*, 26, 425-446. Recuperado el 10 de mayo de 2018 de <http://www.usc.es/revistas/index.php/semata/article/view/1966/2337>
- Cohen, Paul A. (2008). Christian missions and their impact to 1900. In Fairbank, J. K. (Ed.). *The Cambridge History of China. Vol. 10, Late Ch'ing, 1800-1911. Part 1*. (pp. 543-590). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Confucio (2002). *Los Cuatro Libros* (Joaquín Pérez Arroyo, trad.). Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Connelly, Marisela (1990). Comercio y consumo de opio en China. *Estudios de Asia y África*, 5, (3, septiembre-diciembre), 384-423.
- Couling, Samuel (Ed.) (1917). *The Encyclopaedia Sinica*. Shanghai-Singapore-Yokohama, China-Japan: Kelly and Walsh. Recuperado el 1 de octubre de 2018 de <https://archive.org/details/encyclopaediasin00couluoft/page/n7>
- Chang, Hao (2008). Intellectual change and the reform movement, 1890–8. In Fairbank, J. K. & Liu, K. (Eds.), *The Cambridge History of China. Vol. 11, Late Ch'ing, 1800-1911. Part 2*. (pp. 274-338). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Chang, Hsin-Pao (1964). *Commissioner Lin and the Opium War*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Chang, Iris (2016). *La violación de Nanking: el Holocausto olvidado de la Segunda Guerra Mundial* (Álvaro G. Ormaechea, trad.). Madrid, España: Capitán Swing.

- Chang, Wejen (1994). Legal Education in Ch'ing China. In Elman, B. A. & Woodside, A. (Eds.), *Education and Society in Late Imperial China, 1600-1900*. Berkeley, USA: University of California Press.
- Chelala, Cesar (2016, February 22). China: Language Simplification to Increase Literacy? *The Globalist: Rethinking globalization*.
Recuperado el 20 de junio de 2019 de
<https://www.theglobalist.com/china-literacy-language-society/>
- Chen, Duxiu (2015). Consejos a la juventud (Zhang Yifan, trad.). En Martín Ríos, J. (Ed.) (2015). *El camino de China hacia la modernidad. Literatura y Pensamiento*, Serie Renacimiento de Asia Oriental IV (pp. 43-55). Granada, España: Comares.
- Chen, Chi-Yün, (2008). Confucian, Legalist and Taoist thought in Later Han. In Twitchett, D. & Fairbank, J. K. (Eds.), *The Cambridge History of China. Vol. 1, The Ch'in and Han Empires, 221 B.C.-A.D. 220* (pp. 766-807). Cambridge, United Kingdom, Cambridge University Press.
- Chen, Chiao-In (2014). *Radicalización del nacionalismo chino moderno: orígenes y desarrollo del fascismo chino. El caso de las organizaciones fascistas del Guomindang: la Sociedad Lixingshe y el Movimiento de la Nueva Vida (1927-1937)* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Chen, John (1980). Les réformes de l'écriture chinoise. *Mémoires de l'Institut des Hautes Études Chinoises*, Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Chen, Wei (2014, 14 juin). Évolutions des organisations scolaires chinoises face aux mutations sociales. Avec l'exemple de Shanghai. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres. Colloque: L'éducation en Asie en 2014: Quels enjeux mondiaux?*, CIEP. Atelier 1: Discourses et Récits sur l'Éducation en Asie.
Recuperado el 21 de junio de 2019 de
<https://journals.openedition.org/ries/3710>
- Cheng, Anne (2006). *Historia del pensamiento chino*. Barcelona, España: Edicions Bellaterra.
- Cheng, Chin-Chuan (1977). In defense of teaching simplified characters. *Journal of Chinese linguistics*, 5 (2), 314-341.

- Cheng, Chin-Chuan (1978). Simplified versus complex characters: Socio-Political Considerations. *Journal of Chinese linguistics*, 6 (2), 272-286.
- Chinese Women's Magazines in the Late Qing and Early Republican Period* (2009-2019). The Database, University of Heidelberg.
Recuperado el 1 de septiembre de 2019 de
<https://kjc-sv034.kjc.uni-heidelberg.de/frauenzeitschriften/index.php>
- Chudodéev, Yuri Vladímirovich [Чудодеев, Юрий Владимирович] (1989). *По дорогам Китая. 1937-1945*. Москва, Россия: Наука. [*Por los caminos de China. 1937-1945*. Moscú, Rusia: Ciencia].
- Chudodéev, Yuri Vladímirovich [Чудодеев, Юрий Владимирович] (2013). *Крах монархии в Китае*. Москва, Россия: Институт Востоковедения Российской Академии наук, Крафт+. [*El colapso de la monarquía en China*. Moscú, Rusia: Instituto de Estudios Orientales de la Academia Rusa de Ciencias, Craft +].
- Dalby, Michael T. (2008). Court politics in late T'ang times. En Twitchett. D. (Ed.), *The Cambridge history of China. Vol. 3, Sui and T'ang China, 589-906. Part 1*. (pp. 561-681). Cambridge, United Kingdom, Cambridge University Press.
- Dálchenko, V. I. [Дальченко, В. И.] (1906a). Китай и его вооруженные силы, *Вестник Европы*, 2, (1), 498-522. [China y sus fuerzas armadas. *Boletín de Europa*, 2 (1), 498-522].
Recuperado 1 de junio de 2018 de
<https://www.prlib.ru/item/323596>
- Dálchenko, V. I. [Дальченко, В. И.] (1906b). Китай и его вооруженные силы, *Вестник Европы*, 2, 2, 60-88. [Dálchenko, V. I. (1906). China y sus fuerzas armadas. *Boletín de Europa*, 2 (2), 60-88].
Recuperado 1 de junio de 2018 de
<https://www.prlib.ru/item/323596>
- Davis, Donald E. & Trani, Eugene P. (2009). Un pragmatista en China. En Davis, D.& Trani, E. *Espejos deformantes: Los estadounidenses y sus relaciones con Rusia y China en el siglo XX* (pp. 265-285). Córdoba, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

De Bary, Theodore & Lufrano, Richard (2000) (2nd ed). *Sources of Chinese Tradition: From 1600 Through the Twentieth Century, Vol. 2* (pp. 285-287). New York, USA: Columbia University Press.

Recuperado el 12 de enero de 2019 de

http://afe.easia.columbia.edu/ps/cup/qing_reform_edict_1901.pdf

De Francis, John (2006). The Prospects for Chinese Writing Reform. *Sino-Platonic Papers. Department of East Asian Languages and Civilizations University of Pennsylvania*, 171.

Recuperado el 10 de mayo de 2019 de

http://www.sino-platonic.org/complete/spp171_chinese_writing_reform.pdf

http://pinyin.info/readings/defrancis/chinese_writing_reform.html

Dewey, John (1998). *Democracia y educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Diccionario de la lengua española (2019), (22.^aed.). Real Academia Española.

Recuperado el 16 de mayo de 2019 de

<https://dle.rae.es/?id=2WV0XUM>

Divéeva, Galina Alexándrovna [Дивеева, Галина Александровна] (2014). Шанхайская национальная консерватория в 1920-1940-е гг.: к проблеме взаимодействия с традициями российского музыкального образования, *Terra Humana*, 1, 137-140. [El Conservatorio de Shanghái en los años 1920-1940: acerca del problema de interrelación con las tradiciones de la educación musical rusa, *Terra Humana*, 1, 137-140].

Dmítriev, Serguei Víctorovich & Kuzmin, Serguei Lvóvich [Дмитриев, Сергей Викторович & Кузьмин, Сергей Львович] (2012). *Синьхайская революция 1911—1913 гг.* [*La Revolución de Xinhai*].

Recuperado 21 de enero de 2019 de

http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/China/XX/1900-1920/Sinhaj_rev/index.htm

- Dong, Jinxua (2003). *Women, Sport and Society in Modern China: Holding up More than Half the Sky*, London, United Kingdom: Taylor & Francis Ltd.
- Dreyer, Edward D. (2008). Military Origins of Ming China. In Fairbank, J.K. (Ed.). *The Cambridge History of China. Vol. 10, Late Ch'ing, 1800-1911. Part 1.* (pp 58-106) Cambridge, United Kingdom, Cambridge University Press.
- Duiker, William J. (1977). *Ts'ai Yuan-p'ei: Educator of Modern China*. Pennsylvania, United States: The Pennsylvania State University Press.
- Eastman, Lloyd E. (1986). Nationalist China during the Sino-Japanese War 1937–1945. In Fairbank, J.K & Feuerwerker, A. (Eds.), *The Cambridge History of China. Vol 13, Republican China 1912–1949, Part 2.* (pp. 547-608). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
doi:10.1017/CHOL9780521243384.012
- Ebrey, Patricia [Эбри, Патрисия] (2009). *Иллюстрированная история Китая*. Москва-Санкт-Петербург, Россия: Питер. [*Historia Illustrada de China*. Moscú-San Petersburgo, Rusia: Piter].
- Eco, Umberto (2006). *Cómo se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Ekzáměny v Kítaje [Экзамены в Китае] (1846). *Журнал для чтения воспитанникам военно-учебных заведений*, 60 (239), 288-295. [Exámenes en China, *Revista de lectura para los alumnos de escuelas de educación militar*. 60 (239), 288-295]. Recuperado 10 de marzo de 2018 de http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/China/XIX/1840-1860/ZCVVUZ/ekzameny_kitaj_1846.htm
- Elman, Benjamin A. (1994). Changes in Confucian Civil Service Examinations from the Ming to the Ch'ing Dynasty. In Elman, B. A & Woodside, A. (Eds.), *Education and Society in Late Imperial China, 1600-1900*. Berkeley, USA: University of California Press.
- Elman, Benjamin A. & Woodside, Alexander (Eds.) (1994). *Education and Society in Late Imperial China, 1600-1900*. Berkeley, USA: University of California Press.
- Elman, Benjamin A. (2000). *A Cultural History of Civil Examinations in Late Imperial China*. Berkley-Los Angeles-London: Routledge.

- Elman, Benjamin A. (2008). The Social Roles of Literati in Early to Mid-Ch'ing. In Peterson, W. (Ed.), *The Cambridge History of China. Vol. 9. Part 1, Ch'ing Empire to 1800* (pp. 360-427). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Elman, Benjamin A. (2009). *Berkshire Encyclopedia of China*. Berkshire, United Kingdom: Berkshire Publishing Group.
- Elman, Benjamin A. (2013). *Civil Examinations and Meritocracy in Late Imperial China*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Endicot-West, Elizabeth (2008). The Yüan Government and Society. In Franke, H. & Twitchett D. (Eds.), *The Cambridge History of China. Vol. 6, Alien regimes and border states, 907-1368* (pp. 587-615). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Ergenç, Ceren (2005). *Chinese Nation-Building and Sun Yat-Sen: A Study on 1911 Revolution in China*. Ankara, Turquía: School of Social Sciences of Middle East Technical University.
- Recuperado el 11 de septiembre de 2018 de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.634.1546&rep=rep1&type=pdf>
- Ermanóvskaya, Anna Eduárdovna [Ермановская, Анна Эдуардовна] (2007). *Загадки истории. Древний мир*. Харьков, Украина: Фолио. [*Misterios de la historia. El mundo antiguo*. Járkov, Ucrania: Folio].
- Fairbank, John King (1996). *China, una nueva historia*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Fairbank, John King (Ed.) (2008a). *The Cambridge History of China. Vol.10. Late Ch'ing, 1800-1911, Part 1*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- <https://doi.org/10.1017/CHOL9780521214476>
- Fairbank, John King (Ed.) (2008b). *The Cambridge History of China. Vol. 12, Republican China, 1912-1949. Part 1*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- <https://doi.org/10.1017/CHOL9780521235419>

- Fairbank, John King & Liu, Kwang-Ching (Eds.) (2008). *The Cambridge History of China. Vol.10. Late Ch'ing, 1800-1911, Part 1*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CHOL9780521220293>
- Fairbank, John King & Feuerwerker, Albert (Eds.) (2008). *The Cambridge History of China. Vol. 13, Republican China, 1912-1949. Part 2*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CHOL9780521243384>
- Fay, Peter Ward (1975). *The Opium War, 1840–1842: Barbarians in the Celestial Empire in the early part of the nineteenth century and the way by which they forced the gates ajar*. Chapel Hill, North Carolina: University of North Carolina Press.
- Feng, Youlan [ФЭН, Ю-лань] (1998). *Краткая история китайской философии*. Санкт-Петербург, Россия, Евразия. [*Breve historia de la filosofía china*. San Petersburgo, Rusia: Eurasia].
- Feuerwerker, Albert (2008). The foreign presence in China. In Fairbank, J. K. (Ed.). *The Cambridge History of China. Vol. 12, Republican China, 1912-1949. Part 1* (pp. 128-207). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Fierro de Jesús, Tonatiuh (2015, mayo-noviembre). Tongmenghui 同盟会 y Zhigongtang 致公党. El proyecto de República de Sun Yatsen y los chinos de ultramar (1894-1911). *REHMLAC: Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña*, 7 (1), 158-177.
 Recuperado el 27 de abril de 2019 de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5156949>
- Franke, Herbert & Twitchett, Denis (Eds.) (2008). *The Cambridge History of China. Vol. 6, Alien regimes and border states, 907-1368*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CHOL9780521243315>
- Furth, Charlotte (2008). Intellectual change: from the Reform movement to the May Fourth movement, 1895-1920. In Fairbank, J.K. (Ed.), *The Cambridge History of China. Vol. 12, Republican China, 1912-1949. Part 1*. (pp. 322-405). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

- Gao, Pingshu (1996). Cai Yuanpei's Contributions to China's Science. In Dainian F. & Cohen R.S. (Eds.), *Chinese Studies in the History and Philosophy of Science and Technology. Boston Studies in the Philosophy of Science, Vol. 179*, (pp. 395-418). Dordrecht, Netherlands: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-94-015-8717-4>.
- García, Pío (2014). Pedagogía confuciana, *Desafíos*, 26 (1), 57-82.
 doi: [dx.doi.org/10.12804/desafios26.1.2014.02](https://doi.org/10.12804/desafios26.1.2014.02)
- García-Noblejas Sánchez-Cendal, Gabriel (2012). *China: Pasado y presente de una gran civilización*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- García-Noblejas Sánchez-Cendal, Gabriel (2014). *Estudios de Traducción e interpretación chino-español*. Granada, España: Editorial Universidad de Granada.
- Gasster, Michael (2008). The republican revolutionary movement. In Fairbank, J. K. & Liu, K. (Eds.), *The Cambridge History of China. Vol. 11, Late Ch'ing, 1800-1911. Part 2* (pp. 463-534). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Gavín Munté, Víctor (2013). ¿Dónde está su conciencia? Opio e Imperio. En Busquets Alemany, A., Gavín Munté, V.; Cantón Álvarez, J. A. & Ortega Santos, A. (Eds.), *China 1911. El fin de la era imperial*. Serie Renacimiento de Asia Oriental II (pp. 31-46). Granada, España: Comares.
- Gernet, Jacques (2005). *El mundo chino*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Gildow, Douglas M. (2018). Cai Yuanpei (1868-1940), Religion and His Plan to Save China through Buddhism, *Asia Major*, 31 (2), 107-148.
 Recuperado el 1 de agosto de 2019 de
<http://www2.ihp.sinica.edu.tw/file/2743VyDqgDJ.pdf>
- Gólik, Maria Yákovlevna [Голик, Мария Яковлевна] (2016). Русский язык в Китае: прошлое и настоящее, *Филологические науки. Вопросы теории и практика*, 1(55), 2. Тамбов, Россия: Грамота. [Lengua rusa en China: el pasado y el presente, *Ciencias filológicas. Cuestiones de teoría y práctica*, 1(55), 2. Tambov, Rusia: Grámota].
 Recuperado 21 de septiembre de 2018 de
www.gramota.net/materials/2/2016/1-2

- Gray, Jack (2002). *Rebellions and Revolutions: China from the 1800s to 2000. Short Oxford History of the Modern World*. Oxford, New York, USA, United Kingdom: Oxford University Press.
- Greene, J. Megan (2008). *The origins of the developmental state in Taiwan*. Cambridge, Massachusetts, London, USA: Harvard University Press.
- Gu, Edward X. (2001, Julio). Who Was Mr Democracy? The May Fourth Discourse of Populist Democracy and the Radicalization of Chinese Intellectuals (1915-1922). *Modern Asian Studies*, 35 (3), 589-621.
<https://doi.org/10.1017/S0026749X01003043>
- Gu, Mingyuan (2014). *Cultural Foundations of Chinese Education*. Brill's Series on Chinese Education, Vol. 1. Leiden-Boston, USA: Brill.
 Recuperado el 10 de septiembre de 2018 de
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/ugr/detail.action?docID=1582362>.
- Нан, Yufeng [Хань, Юйфэн] (2008). Исследование живописи женского движения Китая, *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, 82 (1). [Estudio de la pintura del movimiento femenino de China, *Noticias del Instituto Pedagógico Estatal de Rusia "A. I. Herzen"*, 82 (1)].
 Recuperado 29 de julio 2018 de
<http://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-zhivopisi-zhenskogo-dvizheniya-kitaya>
- Hanes, W. Travis & Sanello, Frank (2004). *Opium Wars: The Addiction of One Empire and the Corruption of Another*. Naperville, Illinois, USA: Sourcebooks.
- Hao, Ping (2013). *Peking University and the origins of higher education in China*. Los Angeles, USA: Bridge21, Publications in association with Peking University Press.
- Hao, Yen-p'ing (2008). Changing Chinese views of Western relations, 1840–95. In Fairbank, J. K. & Liu, K. (Eds.), *The Cambridge History of China. Vol. 11, Late Ch'ing, 1800-1911. Part 2*. (pp. 142-201). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

- Hayhoe, Ruth (1992). *Education and Modernization: The Chinese Experience*. New York, USA: Pergamon Press.
- Hayhoe, Ruth (1996). *China's Universities 1895-1995. A century of Cultural Conflict*. New York, London, USA: Garland Publishing.
- Hayhoe, Ruth, Li, Jun, Lin, Jing & Zha, Qiang (2011). *Portraits of 21st Century Chinese Universities: In the Move to Mass Higher*. Hong Kong: Springer, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Hayhoe, Ruth, Zha, Qiang & Yan, Fengqiao (2011). Peking University - Icon of Cultural Leadership. In *Portraits of 21st Century Chinese Universities: In the Move to Mass Higher* (pp. 95-130). Hong Kong: Springer, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
doi: 10.1007/978-94-007-2789-2_3
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1995). *Lecciones sobre la historia de la filosofía I*. México: La Filosofía Oriental, Fondo de Cultura Económica.
- Hsiao, Ch'i-ch'ing (2008). Mid-Yüan politics. In Franke, H. & Twitchett, D. C. (Eds.), *The Cambridge History of China. Vol. 6, Alien regimes and border states, 907-1368* (pp. 490-560) Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Hsü, Immanuel C.Y. (2000). *The Rise of Modern China*. New York, USA: Oxford University Press.
- Hsu, Immanuel C. Y. (2008). Late Ch'ing foreign relations, 1866–1905. In Fairbank, J. K. & Liu, K. (Eds.), *The Cambridge History of China. Vol. 11, Late Ch'ing, 1800-1911. Part 2* (pp. 70-141). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Hu, Min [Ху, Мин] (2010). Организационная форма обучения в системе высшего образования Китая, *Педагогическое образование и наука*, 4, 96-98. [La forma organizativa de la enseñanza en el sistema de educación superior en China, *Formación pedagógica y ciencia*, 4, 96-98].
- Hu, Min [Ху, Мин] (2011). Основные направления реформирования университетской системы в Китае. *Историко-педагогический журнал*, 1, 154-160. [Las principales líneas de la reforma del sistema universitario en China, *Revista histórico-pedagógica*, 1, 154-160].

- Recuperado 19 de julio de 2019 de
<https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyie-napravleniya-reformirovaniya-universitetskoy-sistemy-v-kitae-v-1917-1932-gg>
- Hu, Shih (2010). *The Chinese Renaissance. The Haskell Lectures 1933*. Chicago, Illinois, USA: The University of Chicago Press.
- Hu, Yi Juan [Ху И Цзюань] (2009). Музыкальное образование в Китае конца XIX и начала XX века, *Вестник Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта*, 4 (54), 112-118. [La educación musical en China a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, *Boletín de la Universidad Estatal de Vitebsk*, 4 (54), 112-118].
- Recuperado 30 de marzo 2019 de
<https://lib.vsu.by/xmlui/handle/123456789/7318>
- Huang, Eva, Benson, John & Zhu, Ying (2016). *Teacher management in China: the transformation of educational systems*. Abingdon, Oxon, New York, USA: Routledge.
- Hulsewé, Anthony François Paulus (2008). Ch'in and Han law. In Twitchett, D. & Fairbank, J. K. (Eds.), *The Cambridge History of China. Vol. 1, The Ch'in and Han Empires, 221 B.C.-A.D. 220*. (pp. 520-544) Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Huo, Yiping (1994). La recherche en histoire de l'éducation chinoise en Chine. *Histoire de l'éducation*, 61, 41-59.
<https://doi.org/10.3406/hedu.1994.2692>
- Ichuko, Chuzo (2008). Political and institutional reform 1901-11. In Fairbank, J. K. & Liu, K. (Eds.), *The Cambridge History of China. Vol. 11, Late Ch'ing, 1800-1911. Part 2* (pp. 375-415). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Iriye, Akira (1986). Japanese aggression and China's international position 1931-1949. In Fairbank, J.K. & Feuerwerker, A. (Eds.), *The Cambridge History of China. Vol. 13, Republican China, 1912-1949. Part 2* (pp. 492-546). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
 doi:10.1017/CHOL9780521243384.011
- Israel, John (1998). *Lianda: A Chinese University in War and Revolution*. Stanford, California, USA: Stanford University Press.

- Israeli, Raphael (2000). Medieval Muslim Travelers to China, *Journal of Muslim Minority Affairs*, 20 (2), 313-321.
- Jami, Catherine (1994). Learning Mathematical Sciences during the Early and Mid-Ch'ing. In Elman, B. A & Woodside, A. (Eds.), *Education and Society in Late Imperial China, 1600-1900*. Berkeley, USA: University of California Press.
- Jaschok, María & Miers, Susanne (1998). *Mujeres y patriarcado chino. Sumisión, servidumbre y escape*. Barcelona, España: Edicions Bellaterra.
- Jie Gao (2019). *Saving the Nation through Culture: The Folklore Movement in Republican China*. Series: Contemporary Chinese Studies. Vancouver, Canada: UBC Press.
- Kaltenmark, Max (1980). *La filosofía china*. Madrid, España: Morata.
- Kamir, Orit (2004). Towards a Theory of Law-and-Film: A Case Study of Hollywood's Hero-Lawyer and the Construction of Honor and Dignity. *Law, Public Law Working Paper*, 34.
 Recuperado el 4 de abril de 2018 de
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=506802
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.506802>
- Kao, Mayching (1998). Reforms in Education and the Beginning of the Western-Style Painting Movement. In Andrews, J. F. & Shen, K. (Eds.), *China in A Century in Crisis: Modernity and Tradition in the Art of Twentieth-Century China*. New York, USA: Guggenheim Museum.
- Kaske, Elizabeth (2008). *The Politics of Language in Chinese Education, 1895-1919*. Leiden-Boston, Netherlands, USA: Brill.
- Kinder, Hermann, Hilgemann, Werner & Hergt, Manfred (2008). *Atlas Histórico Mundial: De los orígenes hasta nuestros días*. Madrid, España: Ediciones AKAL.
- Kiseliov, Valerii Anatólevich [Киселев, Валерий Анатольевич] (2017). Формирование истории китайской философии как научной дисциплины в Китае. *Вестник Российского университета Дружбы народов. Серия: Философия*, 21 (1), 24-32. [Formación de la historia de la filosofía china como una disciplina científica en China. *Boletín de la Universidad de Amistad de los Pueblos de Rusia. Serie: Filosofía*, 21 (1), 24-32].

Recuperado 11 de octubre de 2018 de

<http://journals.rudn.ru/philosophy>

doi: 10.22363/2313-2302-2017-21-1-24-32doi

Ko, Dorothy (1994). *Teachers of the Inner Chambers. Women and culture in seventeenth-century China*. Stanford, USA: Stanford University Press.

Kornoújova, Gadilia Gizatulláevna_ & Lukóvkina, Ekaterina Serguéevna [Корноухова, Гадиля Гизатуллаевна & Луковкина, Екатерина Сергеевна] (2014). Особенности китайского женского движения в первой половине XX в.: историографический взгляд современных китайских исследователей, *Вестник Российского университета Дружбы народов. Серия: Всеобщая история*, 2, 47-57. [Peculiaridades del movimiento chino femenino en la primera mitad del siglo XX: la visión historiográfica de los investigadores chinos actuales, *Boletín de la Universidad de Amistad de los Pueblos de Rusia. Serie: Historia Universal*, 2, 47-57].

Recuperado 15 de julio de 2018 de

<https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kitayskogo-zhenskogo-dvizheniya-v-pervoy-polovine-hh-v-istoriograficheskiy-vzglyad-sovremennyh-kitayskih-issledovateley>

Korostovets, Iván Iákovlevich [Коростовец, Иван Яковлевич] (1892). Образование в Китае. *Вестник Европы*, (9), 173-188. [Educación en China. *Boletín de Europa* (9), 173-188].

Recuperado 28 de febrero 2018 de

http://az.lib.ru/k/korostowec_i_j/text_1892_obrazovanie_v_kitae_olderfo.shtml

Kramers, Robert P. (2008). The development of the Confucian schools. In Twitchett, D. & Fairbank, J. K. (Eds.), *The Cambridge History of China. Vol. 1, The Ch'in and Han Empires, 221 B.C.-A.D. 220*. (pp. 747-765) Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Krivtsova, Natalia Leoníдовna [Кривцова, Наталья Леонидовна] (2014). Балльно-рейтинговая система в университетах США. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*, 4 (60, июль-август), 128-131. [El sistema de puntuación y ranking en las universidades de los Estados

Unidos. *Boletín de la Universidad Estatal de Cultura y Arte de Moscú*, 4, 128-131].

Recuperado 8 de enero de 2019 de

<https://cyberleninka.ru/article/n/ballno-reytingovaya-sistema-v-universitetah-ssha>

Kuhn, Philip A. (2008). The Taiping Rebellion. In Fairbank, J. K. (Ed.), *The Cambridge History of China. Vol.10, Late Ch'ing, 1800-1911. Part 1* (pp. 264-317). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Kung, Juan (1965). *Confucio Educador. Estudio del pensamiento confuciano y cristiano*. Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones científicas, Instituto San José de Calasanz.

Kuo, Ting-yee & Liu, Kwang Ching (2008). Self-strengthening: the pursuit of Western technology. In Fairbank, J. K. (Ed.), *The Cambridge History of China. Vol. 10, Late Ch'ing, 1800-1911. Part 1*. (pp. 491-542). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CHOL9780521214476.011>.

Kupriánova, Yulia Andréevna [Куприянова, Юлия Андреевна] (2013). Первые студентки Поднебесной: женское образование в Китае в 1910-20-е гг. В А. А. Куделин *Взаимодействие мировых цивилизаций: история и современность. Сборник статей участников XIII Московской научной конференции* (с. 118-132). Москва, Россия: Издательство Российского университета Дружбы народов сс. 118-132. [Las primeras estudiantes del Imperio Celeste: la educación femenina en China en los años 1910-1920. En *Interrelación de las civilizaciones mundiales: historia y actualidad. Colección de artículos de los participantes del XIII Conferencia Científica de Moscú* (pp. 118-132). Moscú, Rusia: Universidad de Amistad de los Pueblos de Rusia].

Recuperado 15 de septiembre de 2018 de

<https://publications.hse.ru/chapters/102929155ю>

Kwong, Julia (1979). *Chinese Education in Transition. Prelude to the Cultural Revolution*. Montreal, Canada: McGill-Queen's University Press.

- Langlois, John D. (2008). Ming Law. In Fairbank, J. K., Twitchett, D. C. & Mote, F. W. (Eds.), *The Cambridge History of China. Vol. 8, The Ming dynasty, 1368-1644. Part 2* (pp. 172-220). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Lapin, Pável Andréevich [Лапин, Павел Андреевич] (2009a). Школа русского языка при Дворцовой канцелярии в Цинском Китае (начало XVIII - вторая половина XIX в.), *Вестник Московского университета. Серия 13: Востоковедение*, 3, 103-126. [La escuela de lengua rusa de la Cancillería de Palacio en la China de los Qing (principio de siglo XVIII- segunda mitad del siglo XIX). *Boletín de la Universidad de Moscú. Serie 13: Ciencias orientales*, 3, 103-126].
- Lapin, Pável Andréevich [Лапин, Павел Андреевич] (2009b). *Первая школа русского языка в Китае*. Москва, Россия: Восточная литература. [La primera escuela de lengua rusa en China. Moscú, Rusia: Literatura Oriental].
- Lee Kam Hing, Wong Danny Tze-ken & Ng Kwan-Hoong (2013). Dr Sun Yat-sen (1866-1925): medical doctor and China's founding president, *Singapore medical journal*, 54(6), 356-358.
doi: 10.11622/smedj.2013121
- Lee, Lily Xiao Hong & Stefanowska, Agnes D. (Eds.) (2007). *Biographical dictionary of Chinese Women: Antiquity through Sui 1600 B.C.E.-618 C.E.* New York, Armonk, London, United Kingdom: An East Gate Book.
Recuperado el 15 de mayo de 2019 de
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/ugr/detail.action?docID=435230#>
- Lee, Lily Xiao Hong & Wiles, Sue (Eds.) (2014). *Biographical dictionary of Chinese Women: Tang through Ming 618-1644*. New York, Armonk, London, United Kingdom: An East Gate Book.
- Lee, Yuen Ting (2007). Active or Passive Initiator: Cai Yuanpei's Admission of Women to Beijing University (1919-20). *Journal of the Royal Asiatic Society of Great Britain & Ireland*, 17, 279-299.
doi:10.1017/s1356186307007250
- Lee, Yuen Ting (2009). Rethinking Cai Yuanpei: The Chinese and Japanese Origins of His Ideas on Women. *Asian Women*, 3, 31-62.

Recuperado el 29 de agosto de 2018 de

<http://e-asianwomen.org/xml/00908/00908.pdf>

Lee, Wong Yin (1995). Women's Education in Traditional and Modern China. *Women's History Review*, 4 (3), 345-367.

<https://doi.org/10.1080/09612029500200092>.

Lénintseva, Valentina Alexéevna & Burukina, Tatiana Nikoláevna [Ленинцева, Валентина Алексеевна & Бурукина, Татьяна Николаевна] (2013). Проблемы развития образования в Китае в начале XX века, *Вестник Российского Нового университета, Серия Человек в современном мире*, 1, 187-196. [Problemas de desarrollo de la educación en China a principios del siglo XX, *Noticiero de la Universidad Nueva de Rusia, Serie El Hombre en el mundo actual*, 1, 187-196].

Recuperado el 1 de octubre de 2018 de

<https://elibrary.ru/item.asp?id=19025320>

Leong, Che Ka (1977). Another View of Complex and Simplified Chinese Characters, *Journal of Chinese Linguistics*, 5, (2, june), 342-346.

Leung, Angela Ki Che (1994). Elementary Education in the Lower Yangtze Region in the Seventeenth and Eighteenth Centuries. In Elman, B. A & Woodside, A. (Eds.), *Education and Society in Late Imperial China, 1600-1900*. Berkeley, USA: University of California Press.

Li, Guangyi (2013). "New Year's Dream": A Chinese Anarcho-cosmopolitan Utopia. *Utopian Studies*, 24, (1), 89-104.

doi: 10.5325/utopianstudies.24.1.0089

Li, Jessica (2013). The Rise and Fall of Kang Youwei: The Illuminating Impact of a Prominent Reformer on the Modernization of China in the late Qing Dynasty, *The Concord Review*, 1-22.

Recuperado el 1 de julio de 2019 de

<http://www.schoolinfosystem.org/pdf/2014/06/02KangYouwei24-2.pdf>

Li, Jihua [Ли, Цзихуа] (2004). Влияние мировой педагогики на современную китайскую школу. В *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* (сс. 101-107). Київ, Україна: Науковий світ. [La influencia de la pedagogía mundial

en la escuela china actual. En *Los problemas psicológicos y pedagógicos de la escuela rural* (pp. 101-107). Kiev, Ucrania: Mundo de la Ciencia].

Recuperado 10 de septiembre de 2018 de

http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/10/visnuk_17.pdf

Li, Yue [Ли, Юе] (2017). Historiográfico очерк развития общего музыкального образования в Китае с древнейших времен до рубежа XIX-XX веков, *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*, 40, 215-225. [Ensayo historiográfico del desarrollo general de la educación musical en China desde la época antigua hasta la frontera entre los siglos XIX-XX. *Boletín de la Universidad Estatal de Cultura y Artes de Kémerovo*, 40, 215-225].

Recuperado 20 de septiembre 2018 de

<https://cyberleninka.ru/article/n/istoriograficheskiy-ocherk-razvitiya-obshego-muzykalnogo-obrazovaniya-v-kitae-s-drevneyshih-vremen-do-rubezha-xix-hh-vekov>

Libbretch, Ulrich (1973). *Chinese Mathematics in the Thirteenth Century: The Shu-shu cihü-chang of Ch'ing in Chiu-shao*. Cambridge, USA: MIT Press.

Lin, Xiaoqing Diana (2005). *Peking University: Chinese Scholarship and Intellectuals 1898-1937*. Albany, USA: State University of New York Press.

Liu, Kwang-Ching (2008). The Ch'ing Restoration. In Fairbank, J. K. (Ed.), *The Cambridge History of China. Vol.10, Late Ch'ing, 1800-1911. Vol. 10, Late Ch'ing, 1800-1911. Part 1* (pp. 409-490). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Liu, Xiaoyi (2009). The Rise of Women's Modern Schooling in Late Qing China (1840–1911). *Education Journal 《教育學報》* 37 (1–2, Summer–Winter), 89–117.

Recuperado el 18 de diciembre de 2018 de

http://hkier.fed.cuhk.edu.hk/journal/wp-content/uploads/2010/03/ej_v37n1-2_89-117.pdf

Liu, Xinzhen & Li, Yongling [刘兴珍 & 李永林] (2006). *Zhōngguó yìshù tōngshǐ: Qín-hàn juǎn*. Běijīng, Zhōngguó: Běijīng shīfàn dàxué chūbǎn shè [中国艺术通史: 秦汉卷].

- 秦汉卷。北京，中国：北京师范大学出版社] [*Historia general del arte chino: Volumen Qin-Han*. Pekín, China: Editorial de la Universidad Normal de Pekín].
- Lizhang, Fanghan [立方张晗] (Ed.) (2010). *Běijīng dàxué tú shǐ*. Běijīng, Zhōngguó: Běijīng dàxué chūbǎn shè [北京大学图史。北京：北京大学出版社] [*Historia ilustrada de la Universidad de Pekín*. Pekín, China: Editorial de la Universidad de Pekín]
- Lo, Lawrence (2005). *Ancient Scripts: Chinese Script*.
Recuperado el 15 de mayo de 2019 de
www.ancientscripts.com/lorenz/
- Loewe, Michael (2008). The Religious and Intellectual Background. In Twitchett, D. & Fairbank, J. K. (Eds.), *The Cambridge History of China. Vol. 1, The Ch'in and Han Empires, 221 B.C.-A.D. 220*. (pp. 649-725) Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Lovell, Julia (2011). *The Opium War: Drug, Dreams and the Making of China*. London, United Kingdom: Picador.
- Lui, Pablo Chen (1991). *La educación en China (1840-1985)*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Madrid, España.
- Liu, Xinzhen & Li, Yongling [刘兴珍 & 李永林] (2006). *Zhōngguó yìshù tōngshǐ: Qīn-hàn juǎn*. Běijīng, Zhōngguó: Běijīng shīfàn dàxué chūbǎn shè [中国艺术通史：秦汉卷。北京，中国：北京师范大学出版社] [*Historia general del arte chino: Vol. Qin-Han*. Pekín, China: Editorial de la Universidad Normal de Pekín].
- MacFarquhar, Roderick & Fairbank, John K. (Eds.) (2008). *The Cambridge History of China. Vol. 14, The People's Republic, Part 1, The Emergence of Revolutionary China, 1949–1965*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CHOL9780521243360>
- Magdalena Mironesko, Alexandra (2015). El dragón chino: de la tradición a la modernidad. *Boletín de la Sociedad Castellonense de Cultura*, 91, 81-112.
- Magdalena Mironesko, Alexandra (2016). La violación de Nanking: el Holocausto olvidado de la Segunda Guerra Mundial. Iris Chang. Madrid: Capitán Swing.

Traducción de Álvaro G. Ormaechea. *Boletín de la Paz y los Conflictos en Asia-Pacífico*, 3, 1 de julio -30 de septiembre, 8-10.

Recuperado el 7 de febrero de 2018 de

<http://ipaz.ugr.es/wp->

[content/files/publicaciones/BoletinAsiaPacifico/boletin3.pdf](http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/BoletinAsiaPacifico/boletin3.pdf)

Magdalena Mironesko, Alexandra & Magdalena Nom de Déu, José Ramón (2018).

China y el Lejano Oriente en el relato de Benjamín de Tudela (siglo XII).

Realidades y fantasías. *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, 23, *La Ruta de la Seda y sus literaturas*,

143-156.

doi: 10.7203/qdfed.23.13467

Magdalena Mironesko, Alexandra (2019). Por el camino de la modernización: el Príncipe Gong y la Universidad de Pekín. En Martín Ríos, J. (Ed.), *Estudios lingüísticos y culturales sobre China: Homenaje a Pedro San Ginés Aguilar*. Serie Renacimiento de Asia Oriental (pp. 199-209). Granada, España: Comares.

Mann, Susan (1994). The Education of Daughters in the Mid-Ch'ing Period. In Elman, B. A. & Woodside, A. (Eds.), *Education and Society in Late Imperial China, 1600-1900*. Berkeley, USA: University of California Press.

Mann, Susan (2008a). Women, Families and Gender relations. In Peterson, W. (Ed.). *The Cambridge History of China. Vol. 9. Part 1, Ch'ing Empire to 1800* (pp. 438-472). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Mann, Susan (2008b). Dynastic decline and the roots of rebellion. In Fairbank, J. K. (Ed.). *The Cambridge History of China. Vol.10, Late Ch'ing, 1800-1911. Vol. 10, Late Ch'ing, 1800-1911. Part 1* (pp. 107-162). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Mao Tse-tung (1960). *Talks at the Yen-an Forum on Literature and Art*. Peking, China: Foreign Languages Press.

Recuperado el 20 de junio de 2019 de

<http://collections.mun.ca/PDFs/radical/TalksattheYenanForumonArtandLiterature.pdf>

- Mao, Tse-tung (1965). *Selected Works of Mao Tse-tung: Volume III*. Peking, China: Foreign Languages Press.
Recuperado el 20 de junio de 2019 de
<https://www.marxists.org/reference/archive/mao/selected-works/index.htm>
- Mao, Tse-Tung (1968). Informe sobre una investigación del movimiento campesino en Junan. En *Obras escogidas de Mao Tse-tung, Tomo I*, (pp.19-59). Pekín, China: Ediciones en lenguas extranjeras.
- Marco Martínez, Consuelo (1997). *Lengua y escritura chinas*, Enciclopedia Universal Enciclonet en DVD, Micronet.
- Marco Martínez, Consuelo (2000). *La escritura china y sus duendes: 214 llaves o radicales para comprender el mundo de los caracteres y el espíritu de China*. Taipéi, Taiwán: Editorial Nacional de Taiwán.
- Mark, Emily (2016). Chinese Writing. In *Ancient History Encyclopedia*.
Recuperado el 1 de junio de 2019 de
https://www.ancient.eu/Chinese_Writing/.
- Martí Marco, María Rosario (2012). *Wilhelm von Humboldt y la creación del sistema universitario moderno*. Madrid, España: Editorial Verbum.
- Martín Ríos, José Javier (2002). *La influencia del pensamiento occidental y el papel de la traducción en el periodo de la Nueva Cultura en China* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Martín Ríos, Javier (2003). *El Impacto de Occidente en el Pensamiento Chino Moderno: El Movimiento de la Nueva Cultura*. Barcelona, España: Azul.
- Martín Ríos, Javier (2009). El papel de Shanghai en la historia de China. *Revista de Occidente*, 337, 118-129.
- Martín Ríos, Javier (2012). El debate sobre la lengua escrita en las primeras décadas del siglo XX en China: traducción, literatura y educación. En Luque Nadal, L. (Ed.) *Transculturalidad, lenguaje e integración. Investigaciones en fraseología contrastiva actual* (pp. 339-352). Granada, España: Editores Educatori.
- Martín Ríos, Javier (2013). *Estudios de Literatura China Moderna*. Granada, España: Comares.

- Martín Ríos, Javier (Ed.) (2015). *El camino de China hacia la modernidad. Literatura y Pensamiento*, Serie Renacimiento de Asia Oriental IV. Granada, España: Comares.
- Martinelli, Franco (1975). *Historia de China*. Barcelona, España: Editorial De Vecchi.
- Martínez Robles, David (2005). *L'escritura xinesa*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Martínez Robles, David (2007). *La lengua china, historia, signo y contexto. Una aproximación sociocultural*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Mingyuan, Gu (2014). *Cultural Foundations of Chinese Education, Vol. 1*. (Wang Juefei, Yao Zhenjun, Teng Jun, & Zhu Yun, trans.). Leiden, The Netherlands: Brill.
- Miranda Márquez, Gonzalo (2015). La escritura china. Origen, evolución y estilos. *Language Design. Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 103-119.
- Mishra, Pankaj (2012). *De las ruinas de los imperios: la rebelión contra Occidente y la metamorfosis de Asia*. Barcelona, España: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Miyazaki, Ichisada (1981). *China's Examination Hell: The Civil Service Examinations of Imperial China*. Yale, USA: Yale University Press.
- Moore, Oliver (2010). *L'écriture chinoise*. Atelier Perrousseau Éditeur.
 Recuperado el 15 de julio de 2019 de
http://www.adverbium.fr/atelier-perrousseau/oliver-moore/ebook-l-ecriture-chinoise_4ljz9no2mf92.html#.
- Nathan, Andrew J. (1998). *Peking Politics, 1918-1923: Factionalism and the Failure of Constitutionalism*. Berkeley, USA: University of California Press, Michigan Studies on China.
- Nathan, Andrew J. (2008). A constitutional republic: the Peking government, 1916-28. In Fairbank, J. K. (Ed.). *The Cambridge History of China. Vol. 12, Republican China, 1912-1949. Part 1*. (pp. 256-283). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

- Непомнин, Oleg Efimovich [Непомнин, Олег Ефимович] (1980). *Социально-экономическая история Китая, 1894-1914 гг.* Москва, Россия: Наука. [*La historia sociopolítica de China, años 1894-1914.* Moscú, Rusia: Ciencia].
- Непомнин, Oleg Efimovich [Непомнин, Олег Ефимович] (2005). *История Китая: эпоха Цин. XVII - начало XX века.* Москва, Россия: Восточная литература. [*Historia de China: época Qing. Siglo XVII – principios del siglo XX.* Moscú, Rusia: Literatura Oriental].
- Непомнин, Oleg Efimovich [Непомнин, Олег Ефимович] (2011). *История Китая. XX век.* Москва, Россия: Институт Востоковедения Российской Академии наук, Крафт+. [*Historia de China: siglo XX.* Moscú, Rusia: Instituto de Estudios Orientales de la Academia Rusa de Ciencias, Craft +].
- Nguyen, Anh (2016). *Reconstructing Liang Qichao.* Richmond, Indiana, USA: Earlham College.
Recuperado el 7 de julio de 2019 de
<http://earlham.edu/academics/programs/history/earlham-historical-journal/>
- Navarro Cordon, Juan Manuel & Pardo, José Luis (2009). *Historia de la Filosofía.* Madrid, España: Anaya.
Recuperado el 7 de junio de 2019 de
http://www.filosofia.net/materiales/sofiafilia/hf/soff_9_4.html
- Normas APA Sexta Edición (2019).
Recuperado el 7 de julio de 2019 de
<https://www.um.es/documents/378246/2964900/Normas+APA+Sexta+Edici%C3%B3n.pdf/27f8511d-95b6-4096-8d3e-f8492f61c6dc>
- Obozrenie revolutsii v Kitae [Обозрение революции в Китае] (1912a), *Китайский благовестник*, 9 (1, 15 января), 13-24. [Panorama de la revolución en China, *Evangelista chino*, 9 (1, 15 de enero).
Recuperado 1 de febrero de 2019 de
<http://www.orthodox.cn/localchurch/kitajskijblagovestnik/1912/19120115Kitaiski.pdf>

- Obozrenie revolutsii v Kitae [Обозрение революции в Китае] (1912b), *Китайский благовестник*, 9 (2, 15 февраля), 20-27. [Panorama de la revolución en China, *Evangelista chino*, 9 (2, 15 de febrero)].
Recuperado 1 de febrero de 2019 de
<http://www.orthodox.cn/localchurch/kitajskijblagovestnik/1912/19120115Kitaiski.pdf>
- Obozrenie revolutsii v Kitae [Обозрение революции в Китае] (1912c), *Китайский благовестник*, 9 (3, 15 марта), 21-24. [Panorama de la revolución en China, *Evangelista chino*, 9 (3, 15 de marzo)].
Recuperado 1 de febrero de 2019 de
<http://www.orthodox.cn/localchurch/kitajskijblagovestnik/1912/19120115Kitaiski.pdf>
- Ogden, Suzanne (1993-1994). Education and Modernization: The Chinese Experience by Ruth Hayhoe. *Pacific Affairs*, 66, (4, Winter), 572-573.
- Ortega Santos, Antonio (2013). Sun Yat-sen: un cambio político para la China del siglo XX. En Busquets, A.; Gavín, V.; Cantón, J. A. & Ortega, A. (Eds.), *China 1911. El fin de la era imperial*. Serie Renacimiento de Asia Oriental II (pp. 91-99). Granada, España: Comares.
- Pan, Xiaxing, Jin, Huiyuan & Haitao Liu, Haitao (2015). Motives for Chinese script simplification, *Language Problems and Language Planning*, 39 (1), 1–32.
doi:10.1075/lplp.39.1.01pan
- Pepper, Suzanne (2008). Education for the new order. In MacFarquhar, R. & Farbank, J. K. (Eds.), *The Cambridge History of China Volume 14: The People's Republic, Part 1: The Emergence of Revolutionary China, 1949–1965* (pp. 184-217). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CHOL9780521243360.005>
- Peterson, Willard J. (2008a). Confucian learning in late Ming thought. In Twitchett, D. & Mote, F.W. (Eds.), *The Cambridge History of China. Vol. 8, The Ming dynasty, 1368-1644. Part 2* (pp. 708-788). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

- Peterson, Willard J. (Ed.) (2008b). *The Cambridge History of China. Vol. 9. Ch'ing Empire to 1800, Part 1*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CHOL9780521243346>
- Peterson, Glen, Hayhoe, Ruth, & Lu, Yongling (Eds.) (2001). *Education, Culture, and Identity in Twentieth-Century China*. Michigan, USA: University of Michigan Press.
- Polachek, James M. (1992). *The Inner Opium War*. Cambridge, Massachusetts, USA: Harvard University, Council on East Asian Studies.
- Роров, Рáвел Стеpáнович [Попов, Павел Степанович] (1897а). Реформационное движение в Китае, *Вестник Европы*, 5 (9, сентябрь), Часть 1, 206-244. [El movimiento reformista en China, *Boletín de Europa*, 5 (9, septiembre), Parte 1, 206-144].
- Роров, Рáвел Стеpáнович [Попов, Павел Степанович] (1897б). Реформационное движение в Китае, *Вестник Европы*, 5 (10, октябрь), Часть 2, 474-514. [El movimiento reformista en China, *Boletín de Europa*, 5 (10, octubre), Parte 2, 474-514].
- Роров, Рáвел Стеpáнович [Попов, Павел Степанович] (1897с). Реформационное движение в Китае, *Вестник Европы*, 6 (11, ноябрь), Часть 3, 286-133. [El movimiento reformista en China, *Boletín de Europa*, 6 (11, noviembre), Parte 3, 86-133].
- Роров, Рáвел Стеpáнович [Попов, Павел Степанович] (1898). Патриотическое движение в Китае, *Вестник Европы*, 5 (10, октябрь), 498-532. [El movimiento patriótico en China, *Boletín de Europa*, 5 (10, octubre), 498-532].
- Роров, Рáвел Стеpáнович [Попов, Павел Степанович] (1899). Проблески пробуждения Китая. Письмо из Пекина, *Вестник Европы*, 1 (1, январь), 187-206. [Destellos del despertar de China. Carta de Pekín, *Boletín de Europa*, 1 (1, enero), 187-206].
- Роров, Рáвел Стеpáнович [Попов, Павел Степанович] (1902). Накануне реформ в Китае, *Вестник Европы*, 2 (4, апрель), 514-544. [En vísperas de las reformas en China, *Boletín de Europa*, 2 (4, abril), 514-544].

- Poston, Dudley L. Jr. et al. (Eds.) (1992). *The Population of Modern China*. New York, USA: Springer Science+Business Media.
- Publication Manual of the American Psychological Association* (2010) (6th ed.).
Recuperado el 7 de julio de 2019 de
<https://apastyle.apa.org/manual>
- Rees, Laurence (2009). *El holocausto asiático: Los crímenes japoneses en la segunda guerra mundial*. Barcelona, España: Crítica.
- Reform of the Chinese Written Language* (1958) (2nd ed.). Peking, China.
Recuperado el 10 de julio de 2019 de
http://pinyin.info/readings/zhou_enlai.html
- Roberts, J. A. G. (2008). *Historia de China*. Valencia, España: Publicacions de la Universitat de València.
- Rovira Esteva, Sara (2010). *Lengua y escritura chinas. Mitos y realidades*. Biblioteca de China Contemporánea. Barcelona, España: Edicions Bellaterra.
- Rudolph, Jennifer M. (2008). *Negotiated Power in Late Imperial China: The Zongli Yamen and the Politics of Reform*. Ithaca, USA: East Asia Program, Cornell University.
- Said, Edward (1979, 25 de noviembre). Oriente y Occidente, mitos de una geografía imaginaria. *El País*.
Recuperado el 4 de julio de 2019 de
https://elpais.com/diario/1979/11/25/internacional/312332410_850215.html
- Schirokauer, Conrad & Brown, Miranda (2006). *Breve historia de la civilización china*. Barcelona, España: Edicions Bellaterra.
- Schirokauer, Conrad, Lurie, David & Gay, Suzanne (2014). *Breve historia de la civilización japonesa*. Barcelona, España: Edicions Bellaterra.
- Schwarcz, Vera (1986). *The Chinese Enlightenment*. Berkeley, USA: University of California Press.
- Schwartz, Benjamin I. (2008). Themes in intellectual history: May Fourth and after. In Fairbank, J. K. (Ed.). *The Cambridge History of China. Vol. 12, Republican China, 1912-1949. Part 1* (pp. 406-450). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

- Scott, David (2008). *China and the International System, 1840-1949: Power, Presence and Perceptions in a Century of Humiliation*. New York, USA: State University of New York Press.
- Selivérstova, Yulia Andréevna [Селиверстова, Юлия Андреевна] (2014). Образ новой женщины Китая первой трети XX в. (на материалах первых иллюстрированных женских журналов Шанхая). В Кобзев, А. И. (Ред.) *Общество и государство в Китае*, Т. 44 (2), (сс. 209-221). Москва, Россия: Институт Востоковедения Российской Академии наук [La imagen de la nueva mujer china del primer tercio del siglo XX (basado en los materiales de las primeras revistas chinas ilustradas para mujeres de Shanghai)]. En Kobzev, A. I. (Ed.) *La sociedad y el estado en China*, Vol. 44 (2), (pp. 209-221). Moscú, Rusia: Instituto de Estudios Orientales de la Academia Rusa de Ciencias].
- Sinjáiskaia revoliutsia 1911-1913 gg.* [Синьхайская Революция 1911-1913 гг.] (2006). Сборник Документов и Материалов. [La revolución de Xinhai. Los años 1911-1913. Colección de documentos y materiales].
Recuperado el 10 de marzo de 2018 de
http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/China/XX/1900-1920/Sinhaj_rev/index.htm
- Snyder, Anthony & West, Sherri (Eds.) (1997) (2nd ed.). Zhang Zhidong and the self strengthening movement. *Readings in Global History, Vol. 2* (pp. 166-169). Dubuque, Iowa, USA: Kendall-Hunt.
Recuperado el 20 de diciembre de 2018 de
<http://www.columbia.edu/cu/weai/exeas/resources/pdf/opium-self-strength.pdf>
- Soëtard, Michel (1999). Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 24 (1-2), 299-313.
Recuperado el 17 de mayo de 2018 de
<http://www.ibe.unesco.org/en/document/thinkers-education>
- Spence, Jonathan D. (2011). *En busca de la China moderna*. Barcelona, España: Tusquets Editores.
- Stavropolskii, Yilii Vladímirovich [Ставропольский, Юлий Владимирович] (2015a). Общественно-политическое положение психологии в Китае в первое

десятилетие XX в., *История и археология*. [La situación socio-política de la psicología en China en la primera década del siglo XX. *Historia y arqueología*, 5].

Recuperado 29 de julio 2018 de

<http://history.snauka.ru/2015/05/2167>

Stavropolskii, Yilii Vladimirovich [Ставропольский, Юлий Владимирович] (2015b).

Развитие психологии образования в Китае: традиции и современный взгляд, *Современная педагогика*. [Desarrollo de la psicología de la educación en China: tradiciones y visión actual, *Psicología actual*].

Recuperado 30 de marzo 2019 de

<http://pedagogika.snauka.ru/2015/10/4877>

Stolpóvskaya, Anna [Столповская, Анна] (1893). Образование в Китае, *Русское обозрение*, 12, 712-736. [La educación en China, *Panorama ruso*, 12, 712-736].

Recuperado 12 de mayo 2019 de

http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/China/XIX/1880-1900/Stolpovskaja_A/text1.htm

Suárez Girard, Anne-Hélène (2004). Escritura y poesía chinas. La grafía como recurso literario. *Vasos comunicantes: Revista de ACE traductores*, 29, 37-50.

Recuperado el 25 de septiembre de 2018 de

<https://es.calameo.com/read/000594825664a7c8955ce>

Sun Yat Sen (1897). *Kidnapped in London*.

Recuperado el 20 de abril de 2018 de

https://www.forgottenbooks.com/en/download/KidnappedinLondon_10075708.pdf

Sun Yat-Sen (1927). *Dr. Sun Yat-Sen: his life and achievements*.

Recuperado el 22 de abril de 2018 de

<https://archive.org/details/drsunyatsenhisli00sunnyoft/page/12>

Tay, Wei Leong (2010). Kang Youwei, the Martin Luther of Confucianism and his vision of Confucian modernity and nation. In *Secularization, religion and the state*, 17 (pp.97-109). Tokyo, Japan: University of Tokyo Center for Philosophy & National University of Singapore Workshop

- Recuperado el 30 de abril de 2018 de
https://utcp.c.u-tokyo.ac.jp/publications/pdf/UTCPBooklet17_08_Tay.pdf
- Terol Rojo, Gabriel (2018). The First Contact between the West and China: Sinology's Origin, *Sinologia Hispanica: China Studies Review*, 7 (2), 89-114.
<https://doi:10.18002/sin.v7i2.5732>
- Twitchett, Denis & Fairbank, John K. (Eds.) (2008). *The Cambridge History of China. Vol. 1, The Ch'in and Han Empires, 221 B.C.-A.D. 220*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CHOL9780521243278>
- Twitchett, Denis (Ed.) (2008). *The Cambridge history of China. Vol. 3, Sui and T'ang China, 589-906. Part 1*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CHOL9780521214469>
- Twitchett, Denis & Mote, Frederick W. (Eds.) (2008). *The Cambridge History of China. Vol. 8, The Ming dynasty, 1368-1644. Part 2*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CHOL9780521243339>
- Usmanova, Irina, Martynov, Dmitri & Martynova, Yulia (2016). Confucian Religion and Education System in the Kang Youwei's Reform Plans (At the Turn of the 19th-20th Centuries). *The Social Sciences*, 11, 6805-6808.
- Von Glahn, Richard (2016). *The Economic History of China: From Antiquity to the Nineteenth Century*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Van Slyke, Lyman (1986). The Chinese Communist movement during the Sino-Japanese War 1937–1945. In Fairbank, J.K. & Feuerwerker, A. (Eds.), *The Cambridge History of China. Vol. 13, Republican China, 1912-1949* (pp. 609-722). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
[doi:10.1017/CHOL9780521243384.013](https://doi.org/10.1017/CHOL9780521243384.013)
- Vérchenko, Alla Leoníдовna [Верченко, Алла Леонидовна] (2012). Синьхайская революция в Китае: новые подходы к старым традициям, *Genesis: исторические исследования*, 2, 191-235. [La revolución de Xinhai en China:

nuevas aproximaciones a las viejas tradiciones, *Génesis: investigaciones históricas*, 2, 191-235].

Recuperado 6 de marzo de 2019 de

http://e-notabene.ru/hr/article_374.html

doi: 10.7256/2306-420X.2012.2.374

- Wakeman, Frederic Jr. (2008). The Canton trade and the Opium War. In Fairbank, J. K. (Ed.). *The Cambridge History of China. Vol.10, Late Ch'ing, 1800-1911. Vol. 10, Late Ch'ing, 1800-1911. Part 1* (pp. 163-212). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Waley, Arthur (1958). *The Opium War Through Chinese Eyes*. London, United Kingdom: Allen & Unwin.
- Wang, Jessica Ching-Sze (2007). *John Dewey in China. To Teach and to Learn*. Albany, USA: State University of New York Press.
- Wang, Peili (1996). *Wilhelm von Humboldt und Cai Yuanpei: eine vergleichende Analyse zweier klassischer Bildungskonzepte in der deutschen Aufklärung und in der ersten chinesischen Republik*. Münster - New York, Germany: Waxmann.
- Wang, Qing (2013). A Comparative Study of Religious Thought in the Qork of Cai Yuanpei and Inoue Enryo. *International Inoue Enryo Research 『国際井上円了研究』* 1, 37 - 48.
- Wang, Xiufang (2003). *Education in China since 1976*. North Carolina, USA: McFarland & Company.
- Westbrook, Robert B. (1993). John Dewey, *Prospects: Quarterly Reviews of Education: Thinkers on Education*, 23 (1/2), (85/86), 277-293.
- Wieger, Léon (1963). *Caractères chinois, Étymologie, Graphies, Lexiques*. Taichung, Taiwan: Kuangchi Press.
- Wilhelm, Richard (1992). *Confucio*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Wills, John E. (2008). Relations with maritime Europeans, 1514-1662. In Twitchett, D. & Mote, F. W. (Eds.), *The Cambridge History of China. Vol. 8, The Ming dynasty, 1368-1644. Part 2* (pp. 333-375). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

- Woodside, Alexander & Elman, Benjamin (1994). Afterword: The Expansion of Education in Ch'ing China. In Elman, B. A & Woodside, A. (Eds.), *Education and Society in Late Imperial China, 1600-1900*. Berkeley, USA: University of California Press.
- Wu, Na [У, На] (2013). *Фортепианная музыка Дин Шаньдэ: сопряжение китайских национальных традиций с европейскими приёмами композиторского письма*. Санкт-Петербург, Россия: “Ут”. [*La música de piano de Ding Shande: La conexión de las tradiciones nacionales chinas con los métodos europeos de composición*. San Petersburgo, Rusia: “Ut”].
- Xing, Kechao (2004, avril). Le système éducatif chinois. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 35, 129-137.
Recuperado el 20 de octubre de 2018 de
<http://journals.openedition.org/ries/1755>
doi:10.4000/ries.1755
- Xie, Dikun (2017). The Eternal “May Fourth Movement”: Between Enlightenment and Tradition, *Social Sciences in China*, 38 (2), 165-174.
doi: 10.1080/02529203.2017.1302242
- Xiu, Hailin [修海林] (1997). *Zhōngguó Gǔdài Yīnyuè Jiàoyù*. Shànghǎi, Zhōngguó: Shànghǎi jiàoyù chūbǎn shè [中国古代音乐教育。上海, 中国: 上海教育出版社] [*Educación musical en la China antigua*. Shanghái, China: Editorial de Educación de Shanghái].
- Xiu, Hailin [修海林] (2000). *Zhōngguó Gǔdài Yīnyuè Shìliào jí Míngshǐ juǎn*. Běijīng, Zhōngguó: Shìjiè túshū chūbǎn xī'ān gōngsī [中国古代音乐史料集明史卷。北京, 中国: 世界图书出版西安公司] [*Historia de la educación musical en la China antigua: la dinastía Ming*. Beijing, China: Compañía de Mundo de Publicaciones de Libros de Xi'an].
- Yang, Hon-Lun (2012). The Shanghai Conservatory, Chinese Musical Life, and the Russian Diaspora, 1927–1949. *Twentieth-Century China*, 37 (1, January), 73–95.
- Yao, Xinzong (2001). *El confucianismo*. Madrid: AKAL.

- Yin, Lee Wong (1995). Women's education in traditional and modern China, *Women's History Review*, 4, (3), 345-367.
- Ying-Shih, Yü (2008). Han foreign relations. In Twitchett, D. & Fairbank, J. K. (Eds.), *The Cambridge History of China. Vol. 1, The Ch'in and Han Empires, 221 B.C.-A.D. 220* (pp. 377-462). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Youlan, Feng (1989). *Breve historia de filosofía china*. Beijing, China: Ediciones en Lenguas Extranjeras.
Recuperado el 19 de julio 2019 de
<https://es.scribd.com/document/383215141/Feng-Youlan-Breve-Historia-de-La-Filosofia-China>
- Young, Ernest P. (2008). Politics in the aftermath of revolution: the era of Yuan Shih-k'ai, 1912–16. In Fairbank, J. K. (Ed.), *The Cambridge History of China. Vol. 12, Republican China, 1912-1949. Part 1* (208-255). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Yuan, Huaqing (1998). *La scrittura cinese*. Milano, Italia: Antonio Vallardi Editore.
- Yu-Fen Tai (2012). La traducción literal del escritor Lu Xun (1881-1936) como impulso a la lengua vernácula (baihua) y a la nueva literatura en China, *Estudios de Traducción*, 2, 157-166.
- Zhang, Kewu [Чжан, Кэу] (2016). Цай Юаньпэй и Сяо Юмэй: творческий тандем в истории китайского музыкального образования первой половины XX века, *Актуальные проблемы высшего музыкального образования*, 1 (39), 47-50. [Cai Yuanpei y Xiao Youmei: un tándem creativo en la historia de la educación musical china de la primera mitad del siglo XX, *Problemas actuales de la educación musical superior*, 1, 47-50].
Recuperado 5 de mayo de 2019 de
<https://rucont.ru/efd/358033>
- Zhang, Lizhong (1990). Perfiles de educadores: Cai Yuanpei (1868-1940). *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 1, 143-150.
- Zhang, Lizhong (1993). Cai Yuanpei. *Prospects: Quarterly Reviews of Education: Thinkers on Education*, 23 (1/2) (85/86), 147-157.

- Zhang, Lizhong (2000). Cai Yuanpei. *UNESCO: International Bureau of Education*, 23, 147-157.
 Recuperado el 20 de diciembre de 2017 de
<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/caie.pdf>
- Zhang, Taiyuan (2011). The May Fourth Movement as interpreted by the Chinese intelligentsia of the 1930s, *Journal of Modern Chinese History*, 5 (2), 217-232.
 doi: 10.1080/17535654.2011.627118
- Zhang, Yaqu [张亚群] (2005). *Kējǔ gé fèi yǔ Jìndài Zhōngguó Gāoděng Jiàoyù de Zhuǎnxíng*. Wǔhàn, Zhōngguó: Huázhōng shīfàn dàxué chūbǎn shè [科举革废与近代中国高等教育的转型。武汉，中国：华中师范大学出版社]. [La reforma y abolición de las exámenes imperiales y la transformación de la educación superior en la China moderna. Wuhan, China: Editorial de la Universidad Normal de China Central].
- Zhang, Yu & Lovrich, Nicholas (2016). Portrait of justice: The spirit of Chinese law as depicted in historical and contemporary drama, *Global Media China*, 14, 372-389.
<https://doi.org/10.1177/2059436416678220>
- Zhang, Zhidong (2009). *China's only hope: an appeal by Her Greatest Viceroy, Chang Chih-Tung With the Sanction of the Present Emperor, Kwang Su [1900]*. New York, USA: Fleming H. Revell Company.
- Zhou En-Lai (1965). Current Tasks on Reforming the Written Language. *Reform of the Chinese Written Language*.
 Recuperado el 20 de agosto de 2019 de
http://pinyin.info/readings/zhou_enlai/zhou_enlai.html
- Zhou, Hongyu & Chen, Jingrong (2007). Paul Monroe and Education of Modern China, *Education Journal* 《教育學報》, 35 (1, summer).
 Recuperado el 1 de abril de 2019 de
http://hkier.fed.cuhk.edu.hk/journal/wp-content/uploads/2009/10/ej_v35n1_1-38.pdf

Anexos

Anexo 1

La escuela de pueblo (s. XIX)

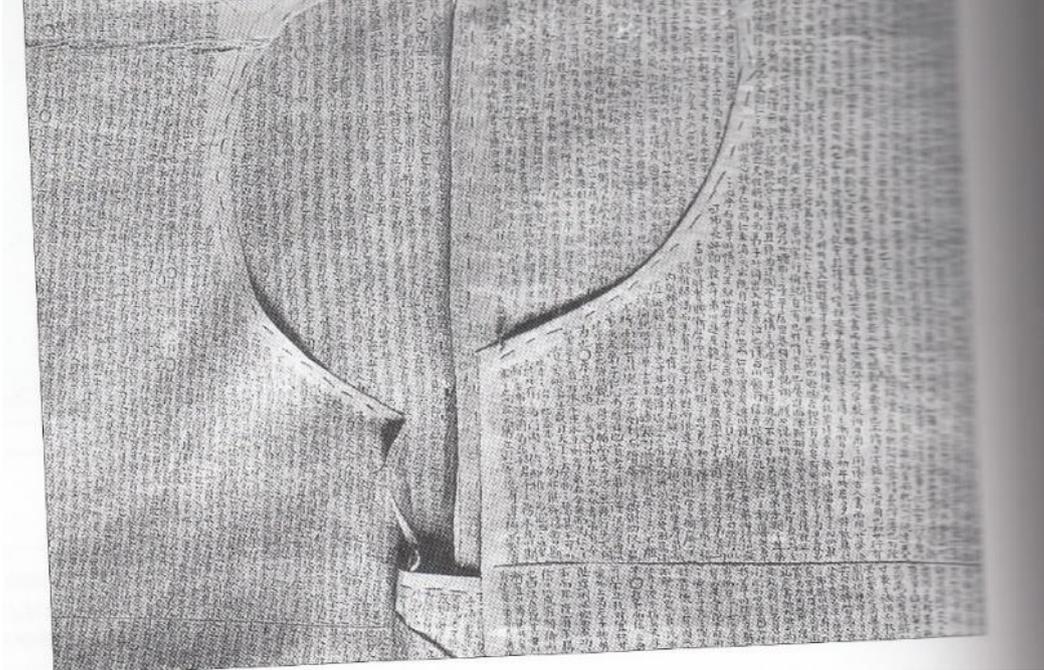
Los niños están de espaldas al maestro memorizando los textos clásicos



Fuente: Ebrey (2009, p. 265)

Anexo 3

Una prenda de ropa interior con los textos de los *Clásicos*



Fuente: Ebrey (2009, p. 204)

Anexo 4

Las alumnas aprendiendo *Obediencias*

Fuente: Bailey (2012, p. 65)

Anexo 5

El Tratado de Shimonoseki y su firma



Fuente: Lizhang (2010, p. 11)

Anexo 6

Memorial al Emperador Qing

Extractos del Escrito de Kang Youwei al emperador *Comprehensive Consideration of the Whole Situation* (1898)

A survey of all states in the world will show that those states that undertook reforms became strong while those states that clung to the past perished. The consequences of clinging to the past and the effects of opening up new ways are thus obvious. If Your Majesty, with your discerning brilliance, observes the trends in other countries, you will see that if we can change, we can preserve ourselves; but if we cannot change, we shall perish. Indeed, if we can make a complete change, we shall become strong, but if we only make limited changes, we shall still perish. If Your Majesty and his ministers investigate the source of the disease, you will know that this is the right prescription.

Our present trouble lies in our clinging to old institutions without knowing how to change. In an age of competition between states, to put into effect methods appropriate to an era of universal unification and *laissez-faire* is like wearing heavy furs in summer or riding a high carriage across a river. This can only result in having a fever or getting oneself drowned. ...

It is a principle of things that the new is strong but the old weak; that new things are fresh but old things rotten; that new things are active but old things static. If the institutions are old, defects will develop. Therefore there are no institutions that should remain unchanged for a hundred years. Moreover, our present institutions are but unworthy vestiges of the Han, Tang, Yuan, and Ming dynasties; they are not even the institutions of the [Manchu] ancestors. In fact, they are the products of the fancy writing and corrupt dealing of petty officials rather than the original ideas of the ancestors. To say that they are the ancestral institutions is an insult to the ancestors. Furthermore, institutions are for the purpose of preserving one's territories. Now that the ancestral territory cannot be preserved, what good is it to maintain the ancestral institutions? ...

Although there is a desire to reform, yet if the national policy is not fixed and public opinion not united, it will be impossible for us to give up the old and adopt the new. The national policy is to the state just as the rudder is to the boat or the pointer is to the compass. It determines the direction of the state and shapes the public opinion of the country.

Nowadays the court has been undertaking some reforms, but the action of the emperor is obstructed by the ministers, and the recommendations of the able scholars are attacked by old-fashioned bureaucrats. If the charge is not "using barbarian ways to change China," then it is "upsetting the ancestral institutions." Rumors and scandals are rampant, and people fight each other like fire and water. To reform in this way is as ineffective as attempting a forward march by walking backward. It will inevitably result in failure. Your Majesty knows that under the present circumstances reforms are imperative and old institutions must be abolished. I beg Your Majesty to make up your mind and to decide on the national policy. After the fundamental policy is determined, the methods of implementation must vary according to what is primary and what is secondary, what is important and what is insignificant, what is strong and what is weak, what is urgent and what can wait. ... If anything goes wrong, no success can be achieved.

After studying ancient and modern institutions, Chinese and foreign, I have found that the institutions of the sage kings and Three dynasties [of Xia, Shang, and Zhou] were excellent, but that ancient times were different from today. I hope Your Majesty will daily read Mencius and follow his example of loving the people. The development of the Han, Tang, Song, and Ming dynasties may be learned, but it should be remembered that the age of universal unification is different from that of sovereign nations. I wish Your Majesty would study *Guanzi*¹ and follow his idea of managing the country. As to the republican governments of the United

¹ Early book on political and economic institutions that foreshadows Legalist doctrine.

States and France and the constitutional governments of Britain and Germany, these countries are far away and their customs are different from ours. Their changes occurred a long time ago and can no longer be traced. Consequently I beg Your Majesty to adopt the purpose of Peter the Great of Russia as our purpose and to take the Meiji Reform of Japan as the model for our reform. The time and place of Japan's reform are not remote and her religion and customs are somewhat similar to ours. Her success is manifest; her example can be easily followed.

Fuente: De Bary & Lufrano (2000)

Anexo 7

Campeſinos destrozando una escuela nueva



FIGURE 11.1. Peasants Trashing a New School. Source: *Hsing-ch'i hua-pao* 星期華報 (Chinese weekly), no. 1 (1906).

Fuente: Elman (2000, p. 623)

Anexo 8

Portadas de revistas femeninas *Funü shibao* (妇女时报), n° 7, año 1912 y *Funü shibao* (妇女时报), n° 8, año 1912



Fuente: Database Chinese Women's Magazines in the Late Qing and Early Republican Period (2009-2019)

Anexo 9

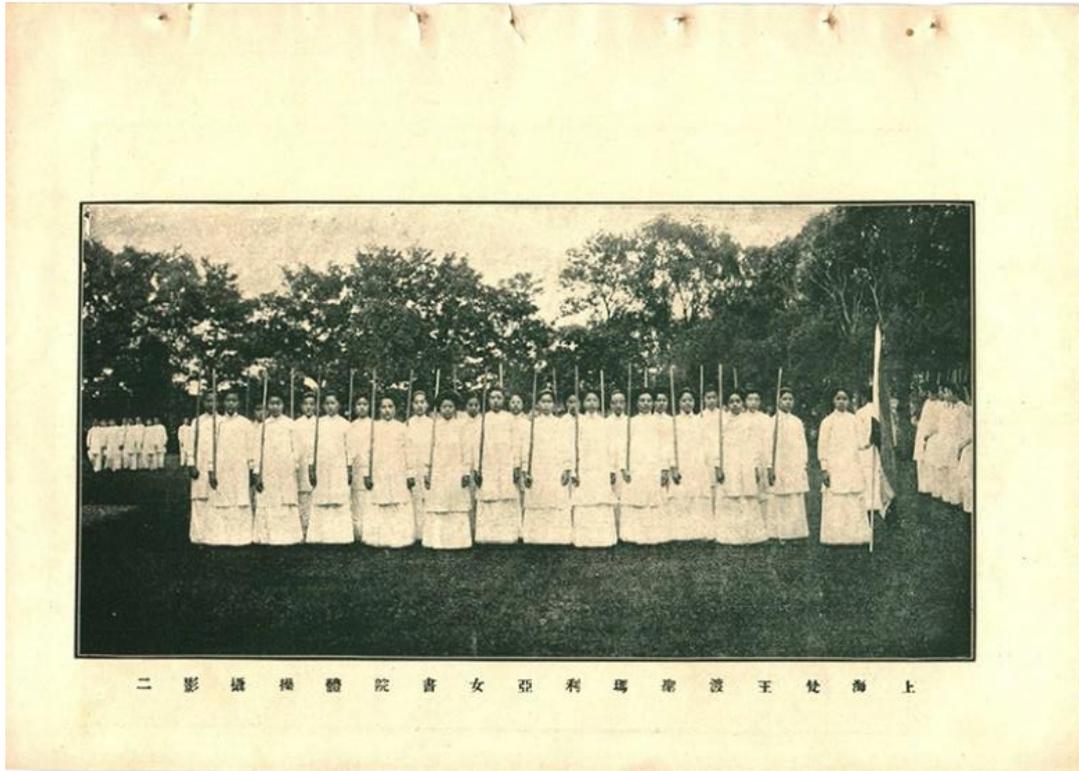
La despedida de la maestra en la Escuela Beiyang (北洋) para Mujeres el 5 de noviembre de 1911



Fuente: Database *Chinese Women's Magazines in the Late Qing and Early Republican Period* (2009-2019)

Anexo 10

Alumnas haciendo ejercicios físicos en la Escuela St. María para mujeres en Fanwangdu (梵王渡), Shanghai (10 de octubre de 1913)



Fuente: Database *Chinese Women's Magazines in the Late Qing and Early Republican Period* (2009-2019)

Anexo 11

Taller de arte y manualidades en la Escuela Zhejiang (浙江) para mujeres (31 de mayo de 1916)



Fuente: Database *Chinese Women's Magazines in the Late Qing and Early Republican Period* (2009-2019)

Anexo 12

Entrada del edificio Zongli Yamen



Fuente: Rudolph (2008)

Anexo 13

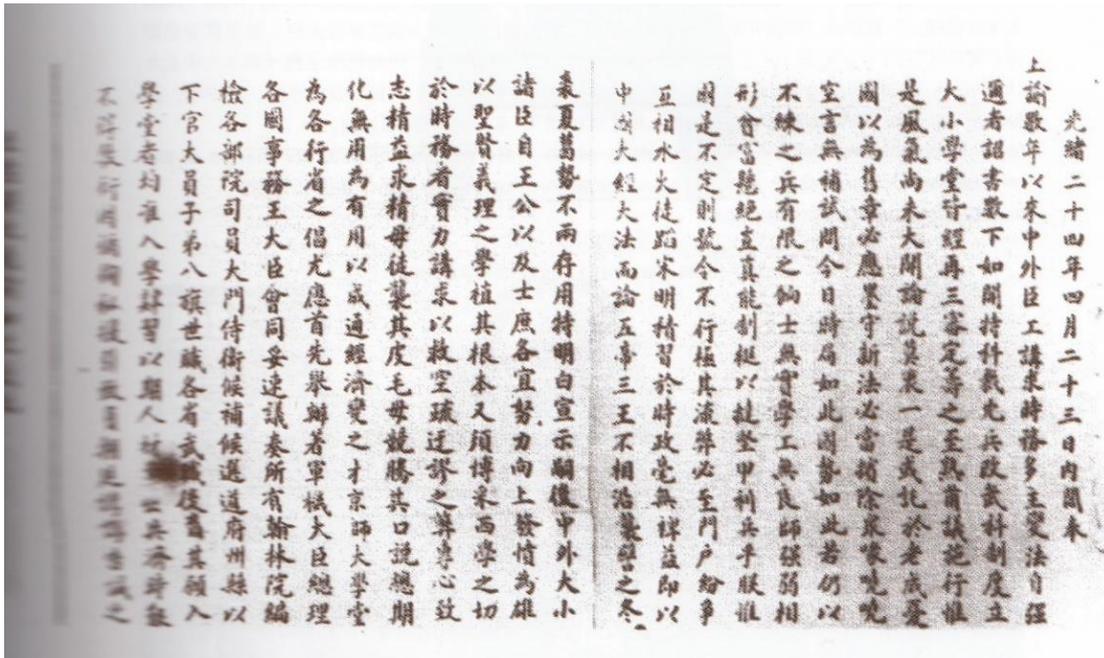
Tongwenguan que pasaría a ser en 1898 la Universidad de Pekín



Fuente: Lizhang (2010, p. 20)

Anexo 14

El decreto del 11 de junio de 1898 del Emperador Guanxi sobre la apertura de la Universidad de Pekín



Fuente: Lizhang (2010, p. 13)

Anexo 15

Universidad de Pekín y el profesorado, en una de las instalaciones universitarias que antaño habían sido la Tongwenguan



Fuente: Lizhang (2010, p. 23)

Anexo 16

La placa de la Universidad Imperial de Pekín (1898) y la entrada a la misma en la actualidad



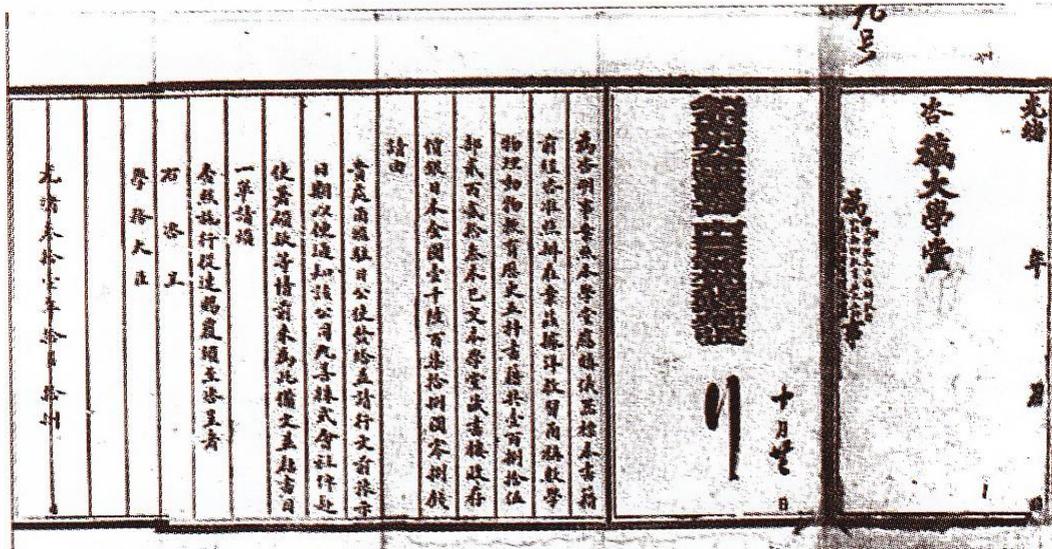
Fuente: Lizhang (2010, p. 15)



Fuente: Elaboración propia de la autora

Anexo 17

Documento de compra de libros en Europa, América, Japón y otros países



Fuente: Lizhang (2010, p. 24)

Anexo 18

Cursos programados en Accelerated College of Mandarins según *Authorized Statute of the Imperial University of Peking*

Subject	Year 1	Year 2	Year 3
Mathematics	Addition, subtraction, multiplication, and division; proportion; extraction	Plane geometry	Solid geometry; algebra
Natural Science	Animals and plants: their looks and structures	Physiology	Mineralogy
Physics	Introduction to mechanics and acoustics	Introduction to thermology and optics	Introduction to electricity and magnetics
Foreign Languages	Phonetics and meaning	Translation	Grammar
Geography	Global topography; Chinese geography	Foreign geography	Physiography and geology
History	Chinese history and institutions	Foreign history and institutions	Studies on the order, chaos, and declines in China and foreign countries
Anecdotes	Development of the institutions of the Qing dynasty	Current laws and systems	Gains and losses of current politics
Finance	General introduction	Taxation and public property; history of finance	Banking and insurance; statistics
Diplomacy	International law	Treaties and diplomatic missions; history of diplomacy	Trading and missionary work
Law	Criminal law; cases of criminal law	Code of criminal procedure; law of civil procedure; history of law	Roman law; Japanese law; English law; French law; German law
Politics	Administration law	Same as previous academic year	Constitution; civil law; commercial law

Fuente: Hao (2013, p. 259).

Anexo 19

Cursos programados en Teacher's College of Mandarins según *Authorized Statute of the Imperial University of Peking*

Subject	Year 1	Year 2	Year 3	Year 4
Ethics	Words and acts of famous Chinese	Words and acts of famous foreigners	Studies on imperial edicts in the previous dynasties	Teaching methodology for Ethics
Classics	Methodology of studies on Confucian classics	Same as previous academic year	Same as previous academic year	Same as previous academic year
Pedagogy	Aims of education	Principles of education	Principles of education and school management	Practice
Calligraphy	Regular script	Regular script and running hand	Regular script, running hand, and seal characters	Running hand, seal characters, cursive script, and teaching methodology for calligraphy
Composition	Narratives	Exposition and argumentation	Biographies, prose, and poetry	Schools of styles
Mathematics	Addition, subtraction, multiplication, and division; fractions; proportions; extraction	Uses of account books; computational formulae; geometric surfaces; proportions	Algebra; fractions; formulae; solid geometry	Algebra; progression; logarithm; teaching methodology for mathematics
Chinese and foreign history	Prehistory of foreign countries; medieval history	Chinese history and institutions	Modern history of foreign countries	Modern history of foreign countries and teaching methodology for history
Chinese and foreign geography	Global topography; Chinese geography and map making	Foreign geography and map making	Physiography and geology	Teaching Methodology for geography
Natural science	Animals and plants: their shapes and structures	Same as previous academic year	Physiology	Mineralogy

Physics	Dynamics, acoustics, and thermology	Thermology and optics	Electricity and magnetics	Teaching methodology for sciences
Chemistry	Qualitative and quantitative analysis	Inorganic chemistry	Same as the previous academic year	Organic chemistry
Foreign literature	Phonetics and meaning	Syntax	Grammar	Grammar
Painting	Still life with the Chinese painting brush	Still-life copying with Chinese painting brush	Essentials of mechanical drawing	Teaching methodology for painting
Physical education	Apparatus exercises	Apparatus exercises	Military drills	Teaching methodology for military drills

Fuente: Hao (2013, p. 260-261)

Anexo 20

Ejemplo de preguntas propuestas en los exámenes para los alumnos de Translation College en octubre de 1908

International Public Law

Are there any differences between consular jurisdiction and extraterritoriality? Describe it in detail. Now countries A and B are at war, and country A occupies lands of country B. In what ways should country A handle the properties in the lands it has occupied?

International Private Law

According to international law, what are the differences between jus soli and jus sanguinis? What are their advantages and disadvantages? What are the best and the most popular practices in various countries? If a person from country A naturalizes in country B, will he enjoy the same rights as the people of country B?

General Introduction to Law

What is state sovereignty?

National Finance

The taxation system consists of single tax system and multiple tax systems. What are their respective advantages and disadvantages? What are the most popular tax systems practiced in various countries?

When a state raises government issued bonds, what ways should it adopt? In what ways should the state redeem them? Can you list such ways? What are the best methods of bond redemption?

Pure Economics

Try and discuss in detail the advantages and disadvantages of monometallism and bimetalism.

Paper currencies can either be exchangeable or nonexchangeable. What are the principles governing it? Are there any disadvantages if exchangeable and nonexchangeable paper currencies are overissued? Cite examples to illustrate this.

Business Economics

In recent years insurance is popular in all countries. What are the types of insurance? Can you cite detailed examples?

Pedagogy

What are the possible methods to combine school education and family education?

Can you cite examples to illustrate why it is that popular education is better integrated than divided? What are the types of methods of memorization? Cite best known examples.

The most important thing in school education is love and care, but it tends to be difficult to apply education of love and care in other forms of education. Cite examples to illustrate where the difficulties lie.

History

The Treaty of Kyakhta featured seven articles. Please cite the most important ones and discuss them.

What are your views of Napoleon's domestic government?

Geography

In Asia, there are countries that are either independent, or subordinate to other countries, or possessed by others without their own names, or

independent aboriginal tribes with barely functioning governments. Give examples and analyses of these countries.

Physics

What are the functions of electromagnetism? Try and summarize them.

Try and discuss the laws of light reflection.

Try and discuss Boyle's Law.

Light is made up of seven colors. Can you show its optic dispersion and the order of the seven colors?

Chemistry

Try and list what you know about matters of acidity and alkalinity and discuss them with examples.

Try and describe the process of preparing hydrochloric acid.

Physicist-chemists say that in the universe matter does not increase nor perish. What experiments can be conducted to illustrate this?

What are the differences between electrolysis and ionization? Can you describe the two respective processes?

Biology

Describe the anatomy of the eye and hygiene of it.

Botany

How do plants breathe? Can you use experiments to show it?

Zoology

What are the characteristics of arthropods? Cite examples.

Mineralogy

What are the types and functions of coal?

Drawing

Work out ways of dividing lines A-B into five equal parts.

With two angles and a side known of a triangle, draw this triangle.

With an angle at thirty degrees and a side of one point five cm, draw a rhombus and work out degrees of the other three angles.

How many circles of the same size can an equilateral triangle hold within it? Draw pictures to illustrate.²⁷

Fuente: Hao (2013, pp. 272-274)

Anexo 21

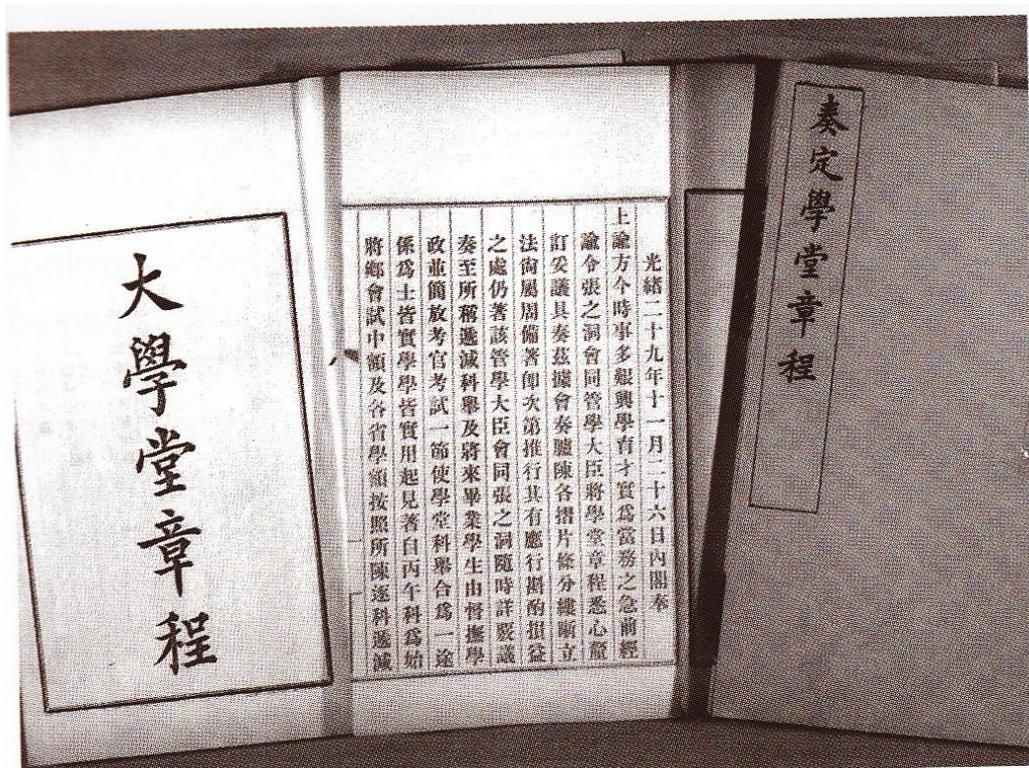
Regulations for the Imperial University of Peking del Emperador Guanxu de 3 de julio de 1898



Fuente: Lizhang (2010, p. 14)

Anexo 22

Authorized School Regulations de la Universidad de Pekín (1904)



Fuente: Lizhang (2010, p. 24)

Anexo 23

El Decreto Imperial

El Decreto Imperial del día 25 de la 12 Luna del tercer año de gobierno de Suan-Tun

Hemos recibido el Decreto de la Emperatriz Viuda Lun Yui (Long Yu) sobre lo siguiente:

Debido al peligro de la situación y desgracias sufridas por todo el pueblo del Imperio, dimos una orden especial al Gabinete de Ministros para discutir con el ejército republicano la cuestión del desarrollo de condiciones preferenciales para la familia imperial, centrándose en el resultado pacífico del asunto en el futuro. A juzgar por el informe presentado hoy por el gabinete, el ejército republicano aceptó que para siempre en el templo de los antepasados y en los cementerios imperiales se realizarán los sacrificios, y que el mausoleo del fallecido emperador [Guanxu] se erigiera de acuerdo con el plan original. El emperador sólo renuncia al poder, pero no pierde su título. Además, se aceptan ocho artículos dedicados a las relaciones [del gobierno republicano] con el emperador, cuatro artículos sobre los miembros de la familia imperial y siete artículos sobre manchús, mongoles, musulmanes y tibetanos. Los consideramos satisfactorios y por lo tanto adecuados para su publicación.

Los miembros de la familia imperial, los manchús, los mongoles, los musulmanes y los tibetanos deben detener las rencillas mutuas y mantener el acuerdo. Esperamos sinceramente que la paz vuelva a prevalecer en el país y que todos disfruten de los beneficios de la república. Y que así sea.

Ministro del Gabinete Yuan Shikai, Ministro de Relaciones Exteriores Hu Wei-de, Ministro de Asuntos Internos Zhao Bing-jun, Ministro de Finanzas Shao Ying, Ministro de Educación Tang Ching-chung, Ministro de Guerra Wang Shi-chen, Ministro Naval Tang Xue- Heng, el ministro de Justicia, Chen Jia-ben, el ministro de Agricultura, Industria y Comercio, Xi Yang, el ministro de Correos Lin Chi-yi, el ministro de los territorios periféricos, Da Shaw.

Condiciones preferenciales para la Corte Qing

A. Condiciones preferenciales para el Emperador de Qing después de la abdicación

Debido al hecho de que el Emperador Qing expresó su aprobación por la introducción de la forma republicana de gobierno, la República de China le proporciona las siguientes condiciones preferenciales después de su abdicación:

1. El Emperador, por renuncia al trono, mantiene su título. La república le otorga los mismos honores que a los monarcas extranjeros.
2. El Emperador al abdicar recibirá un mantenimiento anual de 4 millones de liang, cuya cantidad se cambiará a 4 millones de yuanes después de la introducción del nuevo sistema monetario. Esta cantidad es asignada por la República.
3. El Emperador, después de la abdicación, permanece temporalmente en la Ciudad Prohibida, y luego su residencia se traslada al Palacio de Verano (Yiheyuan). La guardia del palacio permanece con él.
4. Tras la abdicación del Emperador del trono en el templo de los antepasados y en los cementerios imperiales, se realizarán sacrificios para los tiempos eternos. La República se compromete a hacerlos cumplir adecuadamente.
5. El mausoleo en construcción para el fallecido Emperador Guanxu ya se terminará según el plan elaborado, las ceremonias de entierro se realizarán de acuerdo con las costumbres. Las cantidades necesarias para ello serán asignadas por la República.

6. El personal de la corte permanece como antes, la plantilla de los eunucos ya no se renueva.
7. Después de la abdicación del Emperador del trono, la República garantiza la seguridad de su propiedad privada.
8. La Guardia Imperial será reorganizada por el republicano Ministerio de Guerra. El número de los efectivos y la manutención que reciben permanece sin cambios.

B. Condiciones para los miembros de la familia imperial

1. Los títulos ducados y principados de la Corte de Qing permanecen sin cambios.
2. Los miembros de la familia imperial gozan de los mismos derechos que los ciudadanos de la República con respecto al gobierno republicano.
3. La seguridad de la propiedad privada de los miembros de la familia imperial está garantizada por la República.
4. Los miembros de la familia imperial están exentos del servicio militar.

C. Condiciones para manchúes, mongoles, musulmanes y tibetanos

Dado que los manchúes, los mongoles, los musulmanes y los tibetanos aprobaron la introducción de un sistema de gobierno republicano, se cumplirán las siguientes condiciones para ellos:

1. Ellos tienen los mismos derechos que los chinos.
2. Su propiedad privada está bajo la protección de [la ley].
3. Los títulos principescos y otros se mantienen sin cambios.
4. Se tomarán medidas para encontrar medios de vida para los príncipes y poseedores de otros títulos que han caído en dificultades económicas.
5. Se desarrollarán medidas para el dispositivo de abanderados, mientras tanto reciben la manutención como anteriormente.
6. Las restricciones anteriores que se refieren al comercio y la residencia de los abanderados se anulan. Ellos obtienen derecho a mudarse a cualquier lugar.
7. Manchús, mongoles, musulmanes y tibetanos se les concede la libertad de religión.

Los artículos antes mencionados serán comunicados oficialmente por representantes de ambas partes a los enviados extranjeros que residen en Pekín para que se los comuniquen a sus gobiernos.

12 de febrero de 1912

Fuente: *Sinjáiskaia revolutsia* (2006–trad. de la autora)¹⁰⁹

¹⁰⁹ *Императорский указ от 25-го дня 12-й луны 3 года правления Сюань-туна*

Нами получен указ вдовствующей императрицы Лун Юй о нижеследующем. Ввиду опасности положения и бедствий, претерпеваемых всем населением империи, мы отдали специальный приказ кабинету министров обсудить с республиканской армией вопрос о выработке льготных условий для императорской фамилии, ориентируясь на мирный исход дела в будущем. Судя по докладу, представленному нам сегодня кабинетом, республиканская армия согласилась на то, чтобы в храме предков и на императорских кладбищах вечно совершались жертвоприношения, а мавзолей покойного императора [Гуан-сюя] был бы возведен в соответствии с первоначальным планом. Император слагает с себя только власть, но не теряет своего титула. Кроме того, устанавливаются восемь статей, посвященных отношениям [Республиканского правительства] к императору, четыре статьи — к членам императорской фамилии и семь статей — к маньчжурам, монголам, мусульманам и тибетцам. Мы сочли их удовлетворительными и потому пригодными к опубликованию. Члены императорской фамилии, маньчжуры, монголы, мусульмане и тибетцы должны прекратить взаимные раздоры и поддерживать согласие. Мы искренне надеемся, что мир вновь возобладает в стране и что все будут наслаждаться благами республики. Быть по сему. Председатель Кабинета министров Юань Ши-кай, министр иностранных дел Ху Вэй-дэ, министр внутренних дел Чжао Бин-цзюнь, министр финансов Шао Ин, министр просвещения Тан Цзин-чун,

военный министр Ван Ши-чжэнь, военно-морской министр Тан Сюэ-хэн, министр юстиции Чэнь Цзя-бэнь, министр земледелия, промышленности и торговли Си Янь, министр почт Лин Ши-и, министр по делам окраинных территорий Да Шоу.

Льготные условия для Цинского двора

А. Льготные условия для Цинского императора по отречении его от престола

Ввиду того что цинский император выразил одобрение введению республиканской формы правления, Китайская Республика предоставляет ему после отречения его от престола нижеследующие льготные условия: 1. Император по отречении от престола сохраняет свой титул. Республика оказывает ему такие же почести, как и иностранным монархам.

2. Император по своем отречении будет получать ежегодное содержание 4 миллиона лян, каковая сумма по введении новой монетной системы будет изменена на 4 миллиона юаней. Эта сумма ассигнуется Республикой.

3. Император после отречения временно остается в “Запретном городе”, а затем его резиденция перемещается в Летний дворец (Ихэюань). Дворцовая охрана остается при нем.

4. По отречении императора от престола в храме предков и на императорских кладбищах будут совершаться жертвоприношения на вечные времена. Республика обязуется надлежащим образом следить за соблюдением их.

5. Строящийся мавзоль для покойного императора Гуан-сюя будет закончен согласно выработанному плану, церемонии погребения совершаются согласно обычаям. Необходимые на то суммы будут ассигнованы Республикой.

6. Придворный штат сохраняется по-прежнему, штат же евнухов более не возобновляется.

7. По отречении императора от престола сохранность его частного имущества обеспечивается Республикой.

8. Императорская гвардия будет реорганизована республиканским военным министерством. Численность и получаемое ею содержание остается без изменений.

Б. Условия для членов императорской фамилии

1. Великокняжеские и княжеские титулы цинского двора сохраняются без изменений.

2. Члены императорской фамилии пользуются по отношению к республиканскому правительству одинаковыми правами с гражданами Республики.

3. Сохранность частного имущества членов императорской фамилии обеспечивается Республикой.

4. Члены императорской фамилии освобождаются от воинской повинности.

В. Условия для маньчжуров, монголов, мусульман и тибетцев

Ввиду того что маньчжуры, монголы, мусульмане и тибетцы одобрили введение республиканского строя правления, в отношении их будут соблюдаться следующие условия:

1. Они имеют равные права с китайцами.

2. Их частное имущество берется под защиту [закона].

3. Княжеские и иные титулы сохраняются без изменения.

4. Будут приняты меры по изысканию средств к существованию князьям и обладателям других титулов, попавшим в затруднительное материальное положение.

5. Будут разработаны мероприятия по устройству знаменных, а пока знаменным выдается прежнее содержание.

6. Прежние ограничения, касающиеся занятия торговлей и места жительства [знаменных], отменяются. Они получают право переселяться в любое место.

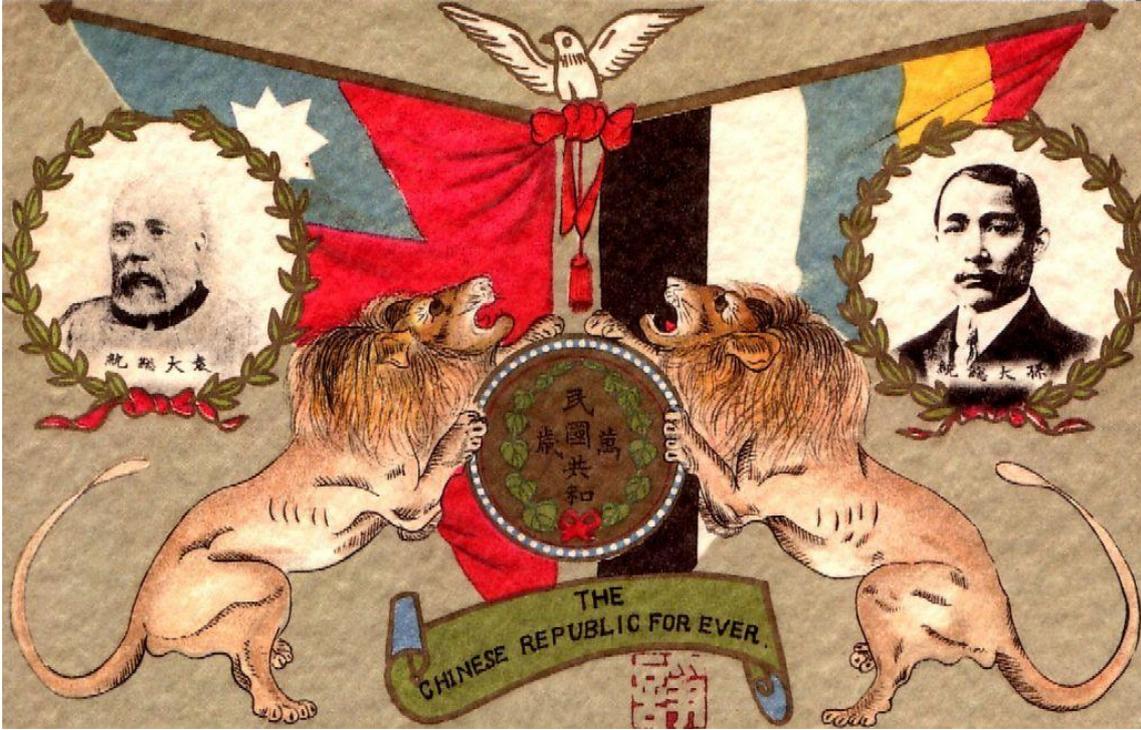
7. Маньчурам, монголам, мусульманам и тибетцам предоставляется свобода религии.

Вышеозначенные статьи будут официально сообщены представителями обеих сторон проживающим в Пекине иностранным посланникам для сообщения их правительствам.

12 февраля 1912 г.

Anexo 24

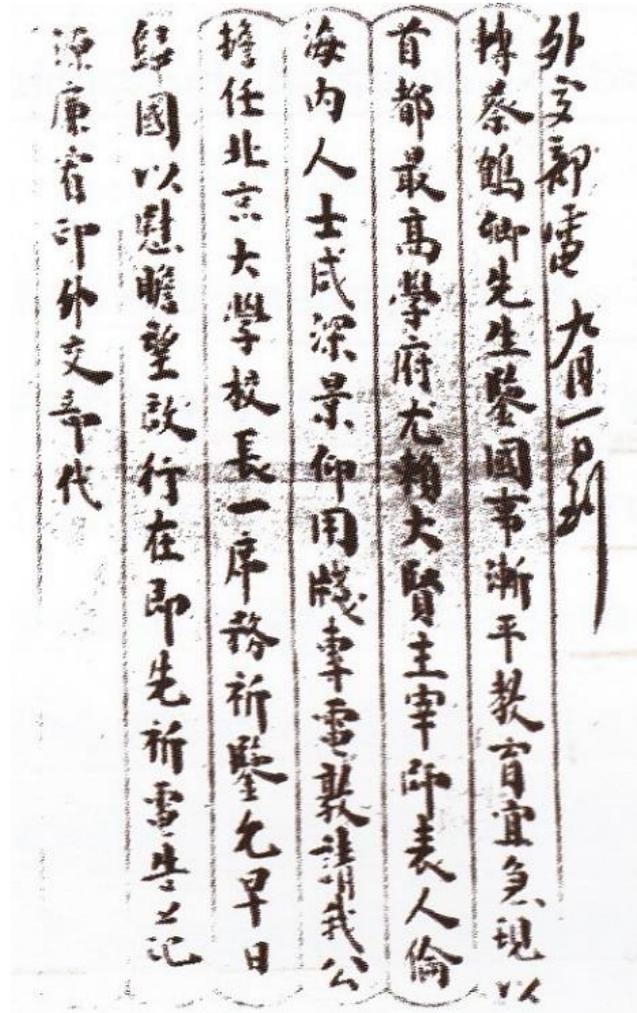
Póster dedicado a Yuan Shikai y Sun Yat-Sen



Fuente: Campbell (2012)

Anexo 25

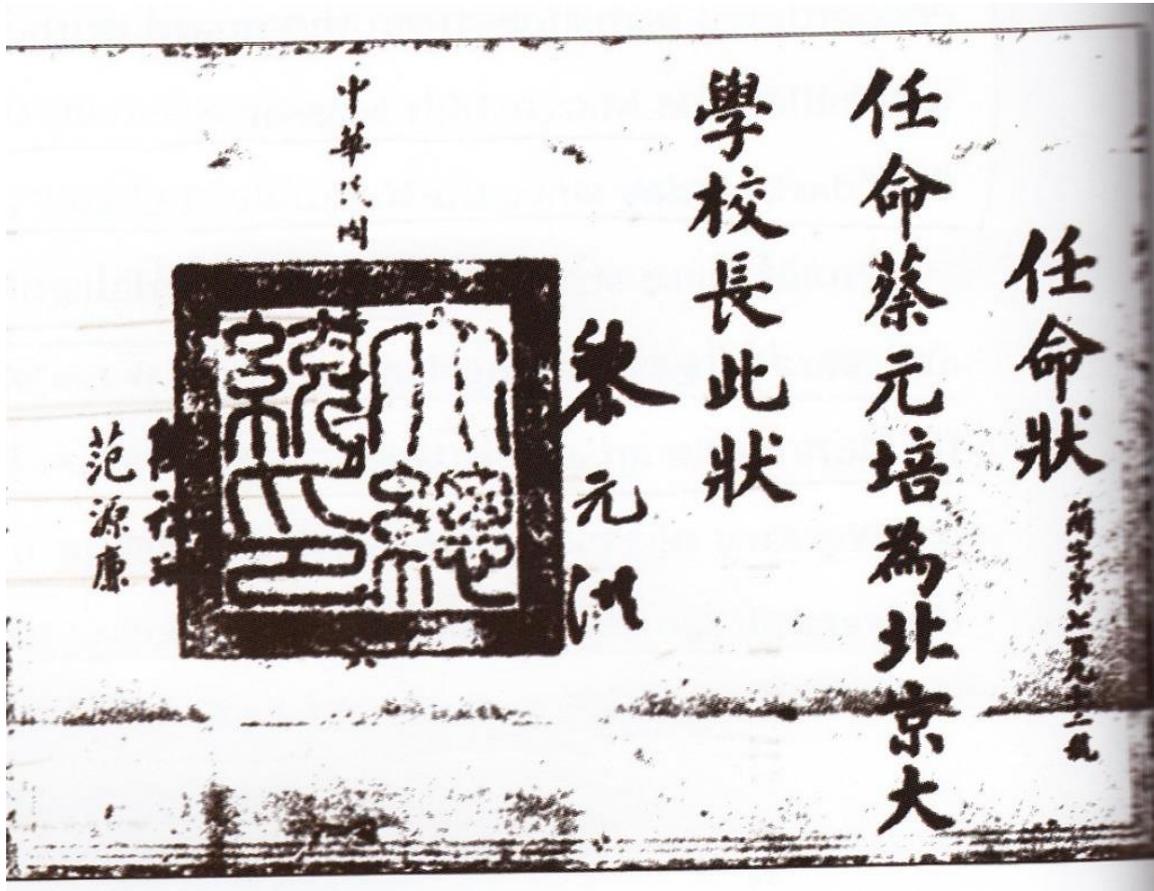
Telegrama del Ministro de Educación Fan Yuanlian enviado el 1 de septiembre de 1916 a Cai Yuanpei para que regrese urgentemente a China para encabezar la Universidad



Fuente: Lizhang (2010, p. 48)

Anexo 26

Citación de Cai firmada por el Presidente Li Yuanhong



Fuente: Lizhang (2010, p. 48)

Anexo 27

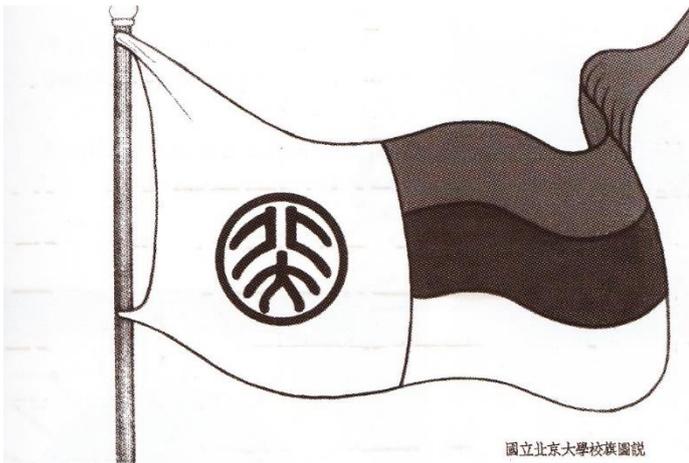
La revista *Nueva Juventud*



Fuente: Lizhang (2010, p. 71)

Anexo 28

Emblema de la Universidad de Pekín (diseñado por Lu Xun a petición de Cai Yuanpei) y la bandera de la misma institución, diseñada por Cai Yuanpei



國立北京大學校旗圖說

蔡元培

各項的圖式，雖說也有採用天象，動物，王冠等圖案，但用色則作符號的占多數。這圖三色旗，就是自由，平等，博愛三大主義的符號，是蔡元培所擬的。我國國旗用五色，就是表示五族共和，也是這一類。我們現在所定的校旗，右邊是紅列的紅藍三色，左邊是藍列的白，又於白中列點點藍色的最大而...

我們都知道：各種色彩，雖可用日光七色中幾色化成的。我們又都知道：日光中七色，又可用三種主要色化成的，現在進行三色的設計，就是應用這個原理。科學界的關係，也是如是。世界學科，總分極廣，總可以用科學界分作幾類；科學的科目，雖然有極廣，總可以用三類科學來分。那三類呢？第一，是基礎的科學，如物理，化學等等；第二，是應用的科學，如歷史學，生物學，化學等等；第三，是實踐的科學，如植物，動物，生物學等...

我們又知道：白是七色的總和，目前這三色是總和了。我們又知道：有一種哲學，把各種自然科學的各個算作此類，這就叫做原理，叫作自然哲學。我們又知道：有具體哲學，把具體科學的源流，應用到精神科學，又把各方面的原理，減就...

算起來；如這圖形圖式長的綜合科學，這圖形圖式的具體哲學，就是。這種哲學，可以算其科學的總和；我們現在用這種七色的白來表示他。

但是人類求知的高望，決不能以綜合哲學與具體哲學為滿足；於是個人立學的願望，即得從這圖式具體科學進行以後，還有從這圖式立學，但從這圖式；就可算具體的科學了。立學的對象，這本圖式叫作「沒有理解的意志」，這圖式叫作「不可知」；具體哲學叫作「無定論」。這圖式叫作「或」；這圖式叫作「困難」；總之，不能用科學的概念解釋，全要用立學的重要原則，就是了。所以我們用這有藍色的那面內表他。

大學是包含各種學問的機關；我們固然要研究各種科學；但不應發的滿足，所以研究具體科學的哲學，但也不能如此滿足，所以又研究具體科學而又研究科學的哲學。科學的範圍是廣；哲學是單一；哲學更合一；哲學更合一。就分門的說：研究科學的人越多；其次哲學；其次立學。發一人從總說：研究科學的時期最多；其次哲學；其次立學。所以根據上面，紅藍兩三色所出的關係最大；白次之；其次白次之。

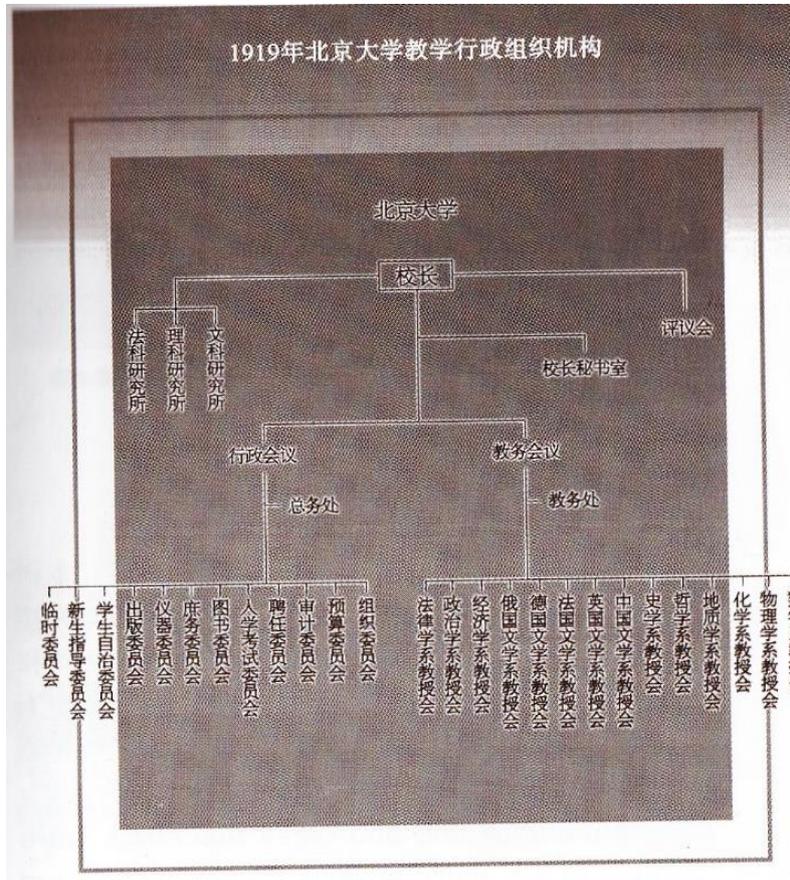
這就是國立北京大學校旗所以用這三種色，而這種三色所占的面積又不相等的緣故。

北京大學校旗及蔡元培所写《北京大學校旗圖說》 Banner of Peking University and the illustration composed by Cai Yuanpei

Fuente: Lizhang (2010, p. 49)

Anexo 29

La estructura organizativa de la Universidad de Pekín en 1919



Fuente: Lizhang (2010, p. 55)

Anexo 30

Voto de estudiantes para elecciones dentro del sistema democrático establecido por Cai

姓名	票數
何育木	60
朱希祖	52
賀之才	52
馬寅初	48
馬寅初	48
黃振聲	47
朱錫齡	43
陳士奇	39
張大椿	37
沈尹	36
溫宗禹	33
何育木	33
朱希祖	32
賀之才	32
馬寅初	31
黃振聲	29
朱錫齡	28

八年至九年級評議會
評議員下註選舉票數

朱錫齡教授與沈士達
康定忠馮祖祈三教授
同得二十八票後經教
授重投票之結果朱教
授得票最多故當選。

Fuente: Lizhang (2010, p. 55)

Anexo 31

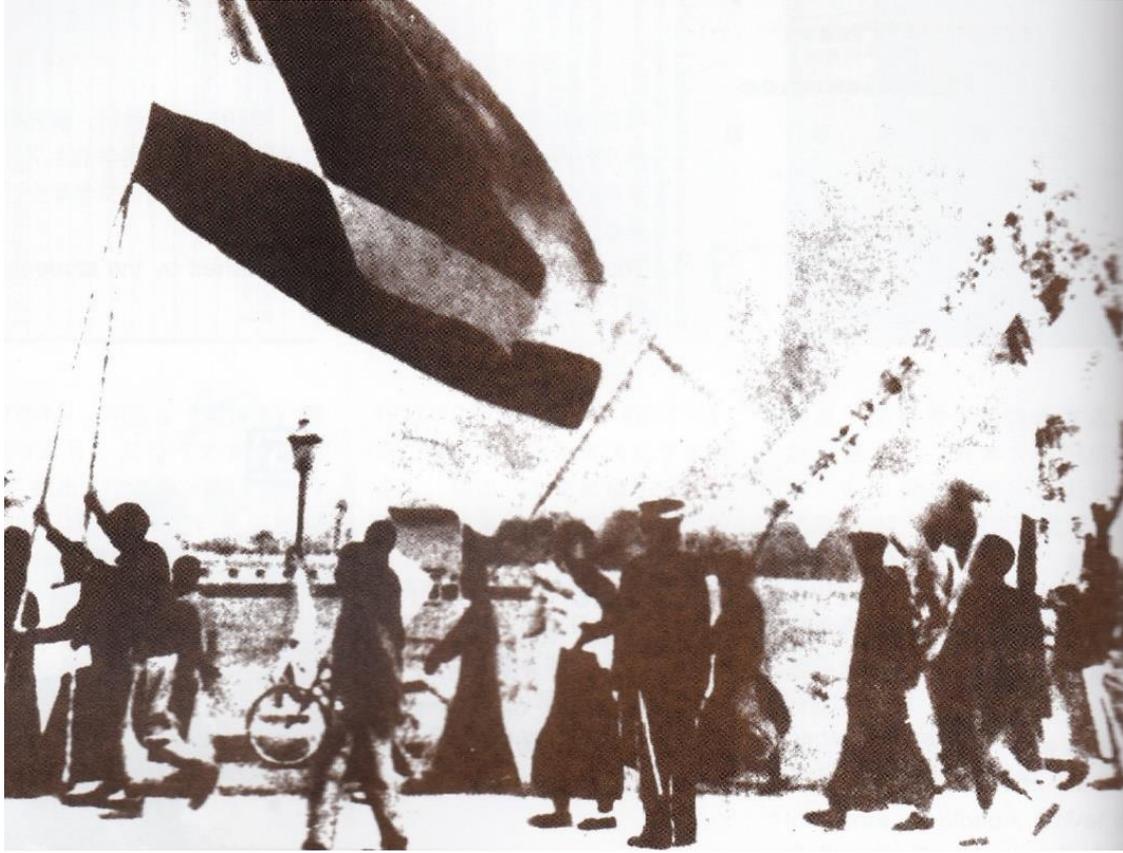
Jiang Menglin, Cai Yuanpei, Hu Shi y Li Dazhao (14 de marzo de 1920)



Fuente: Lizhang (2010, p. 55)

Anexo 32

Manifestación estudiantil el 4 de mayo de 1919



Fuente: Lizhang (2010, p. 74)

Anexo 33

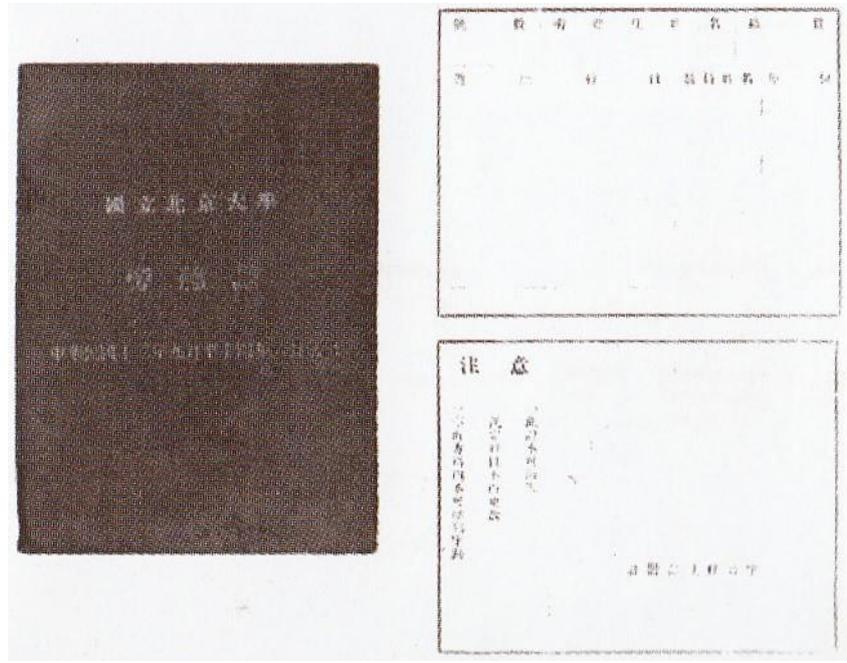
Tres de las primeras estudiantes femeninas de la Universidad de Pekín (febrero 1920)



Fuente: Lizhang (2010, p. 57)

Anexo 34

Tarjeta que da permiso para asistir a las clases en la Universidad de Pekín por libre (1924-1925)



Fuente: Lizhang (2010, p. 56)

Anexo 35

Un ejemplar del periódico Pekín Newspaper con la exposición de las ideas de Jiang Menglin sobre la universidad

教育

宏仁堂救濟貧民

上海新書局被檢査 拘去店員二人

北大取消評議會設校務會議

校長院長及教授代表為委員 蔣夢麟分別聘請接洽新教授

北京大學教授劉復，現已受該校研究教授之聘，劉氏因在任研究教授職下，存於校外，任任何職務，除所任女子文理學院院長外，已調任為輔仁大學教務長一職，并兼為功課，亦已一律辭去。於七月三十一日以前結束交卸，自八月一日起，即專任北大教務長。劉氏在北大除講課及實驗工作外，並擔任主編《北京大學志》一書。該校為各系開辦三十餘年，人日漸出，成績卓著。於革命工作，尤尤努力，此項校志之編纂，實已歷年，即前年一月，即前年十一月十七日，

又訊，北京大學分文學院法學院，下學年行政組織系統已改變，取消評議會，設立校務會議，以全體教授代表為校務會議之代表者若干人及校長各學院院長，各系主任及校務處長，校長蔣夢麟為主席，蔣氏對必要時，依照大學組織法，隨時召集全體大會，但其人數不得超過全體人數百分之二。校務會議下開列事項：(一)大學預備(二)各學院系之設立及廢止。(三)大學課程。(四)大學內各系各系之(五)關於學生試驗事項。(六)關於學生調劑事項。(七)校務會議，以討論之進行，教授

分設于此。一切佈置，均極完善。故書客之多，見地必厚。無不稱頌。(完) 6

學任事職者，時之名者，教授，尚有舊教授數人，正在校務中。在評議下學年校務會議，其

如左：

(一) 數學系，馮復，胡適，汪澤銘，趙深。(二) 化學系，曾昭掄，劉培元，胡鼎堂，李敏生。(三) 物理系，丁燮雲，(四) 地質系，李四光，王烈，葛綏成，丁文江，孫雲鑄。(五) 生物系，許光楚，戈志。(六) 心理系，汪敬熙，史君良。

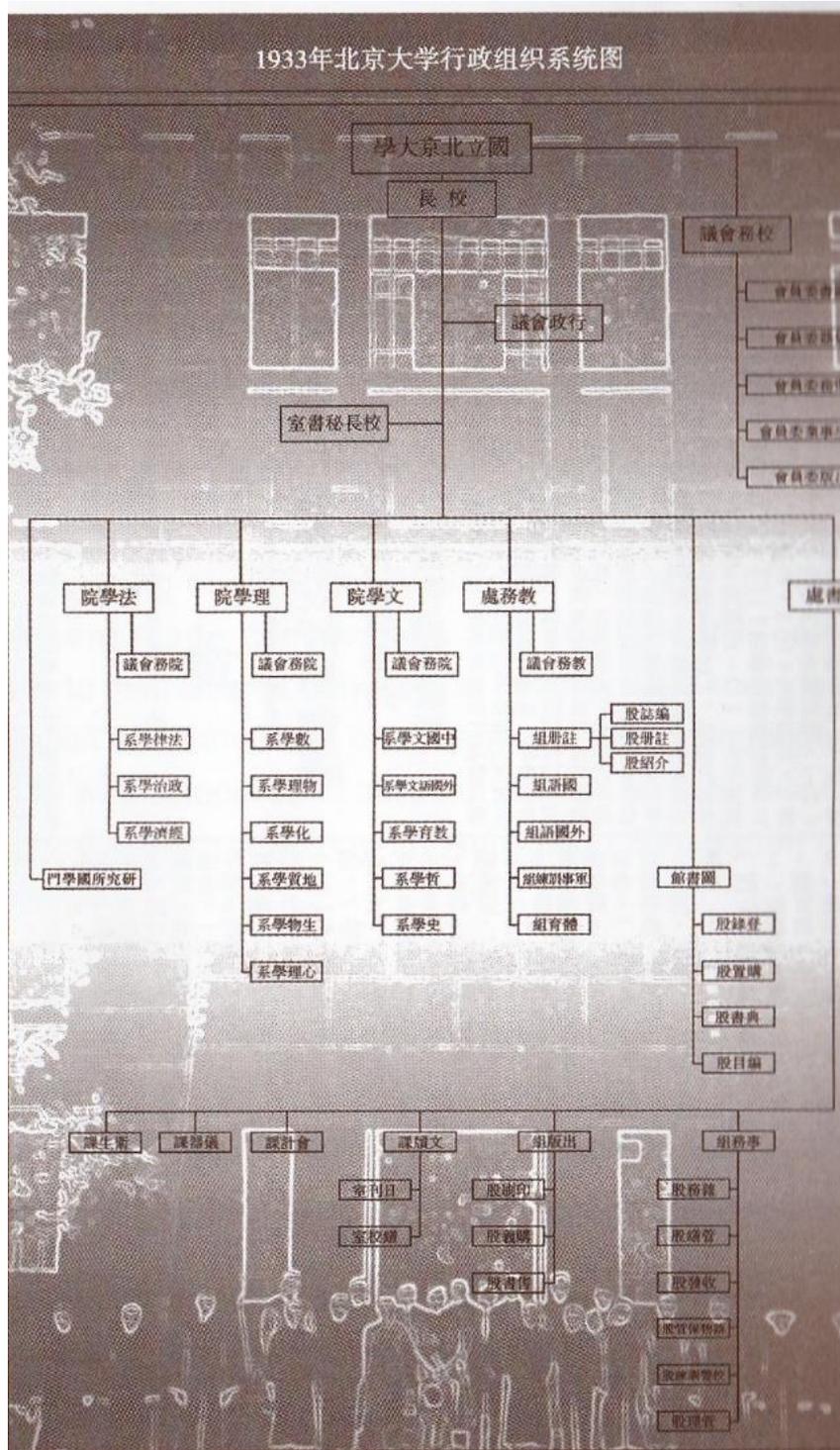
(二) 文學院院長由校長蔣夢麟兼任。(1) 國文學系，蔣夢麟，曹聚仁，錢玄白，沈尹默，魯迅，金仲華，沈尹默(名譽教授)。(2) 史學系，陳寅恪。(3) 外國文學系。(甲) 英文組，溫源寬，徐嘉謨，梁實秋，約翰·米茲尊譯。(英文)。(乙) 法文組，其之才，邱可愚。(法)。(丙) 德文組，楊雲文，洪深。(德)。(丁) 日文組，胡作人，徐祖正。(日)。(3) 史學系，蔣夢麟，毛澤東，孟憲承，趙鳳昌，錢穆，傅斯年。(名譽教授)。(4) 哲學系，費方剛，胡適，(名譽教授)徐濟時。(名譽教授)阿羅高加爾。(印度人)。(5) 教育系，朱經農。(在治中)與羅其承，繆荃孫，楊亮功，蕭鳳承。

(三) 法學院院長蔣夢麟。(1) 法律系，何基鴻，蔣樹文，劉吉慶，戴維環，趙任。(2) 政治系，陳啟修，張憲慈，陶希聖。(在治中)許世英。(3) 經濟系，蔣夢麟，

Fuente: Lizhang (2010, p. 97)

Anexo 36

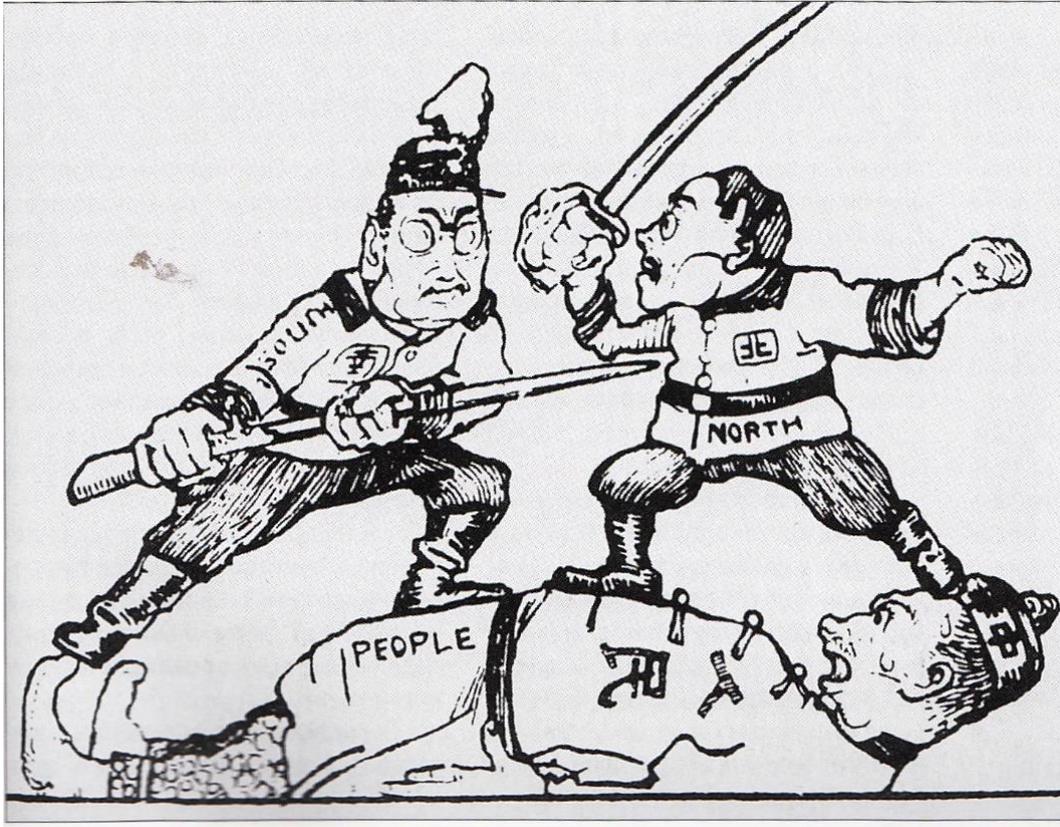
Organigrama de la Universidad de Pekín en 1933



Fuente: Lizhang (2010, p. 98)

Anexo 37

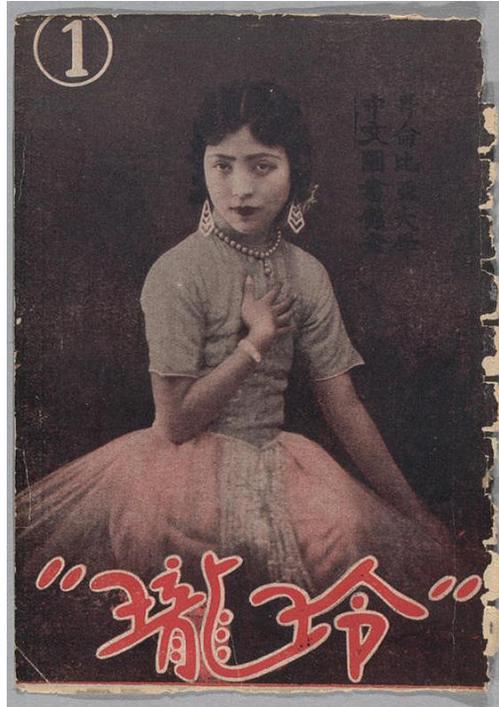
Caricatura sobre los conflictos entre los señores de la guerra



Fuente: Ebrey (2009, p. 273)

Anexo 38

Portadas de revistas femeninas *Linglong* (玲珑), n°1, 1931 y *Linglong* (玲珑), n°268, 1937



Fuente: Database Chinese Women's Magazines in the Late Qing and Early Republican Period (2009-2019)

Anexo 39

Miembros de la *Larga Marcha de Lianda*, incluyendo algunos profesores



Fuente: Israel (1998, s.n.)

Anexo 40

Desembarco de alumnos desde Changye, pasando por campos de cultivo hasta llegar a Tiaoyuan



Fuente: Israel (1998, s.n.)

Anexo 41

Parada para comer y estudiantes descansando en un templo que utilizaron de refugio durante una noche



Fuente: Israel (1998, s.n.)

Anexo 42

Jiang Menglin, el rector de la Universidad de Pekín, da la bienvenida a los recién llegados



Fuente: Israel (1998, s.n.)

Anexo 43

La biblioteca del nuevo campus de Lianda y los alumnos estudiando en ella



Fuente: Israel (1998, s.n.)

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Datos aproximados del crecimiento de población.....	117
Tabla 2. Estructura de los exámenes imperiales.....	165
Tabla 3. Esquema de las asignaturas en Occidente, en China y los estudios que las incluyen propuesto por Cai Yuanpei	262
Tabla 4. Número de estudiantes en 1949.....	387
Tabla 5. Número de graduados en 1949.....	387

Figuras

Figura 1. Gráfico de crecimiento de población durante distintas dinastías.....	118
Figura 2. Las escuelas femeninas y su alumnado (1904-1909).....	171
Figura 3. Escuelas femeninas y masculinas y el número de estudiantes en China en 1907	172
Figura 4. Presupuesto de gastos de fundación de la Universidad de Pekín (1898).....	198
Figura 5. Pirámide de la Teoría de la Educación de Cai Yuanpei según Peili Wang ..	287
Figura 6. Estudiantes mujeres y varones en la enseñanza superior china (1912-1923)	341
Figura 7. Estudiantes en los centros de enseñanza superior (1923-1927).....	347
Figura 8. La organización de la Academia Sínica.....	368

Índice de anexos

Anexo 1. La escuela de pueblo (s. XIX)	451
Anexo 2. Muestra de papel de examen (1667).....	452
Anexo 3. Una prenda de ropa interior con los textos de los <i>Clásicos</i>	453
Anexo 4. Las alumnas aprendiendo <i>Obediencias</i>	454
Anexo 5. El Tratado de Shimonoseki y su firma	455
Anexo 6. Memorial al Emperador Qing.....	456
Anexo 7. Campesinos destrozando una escuela nueva	458
Anexo 8. Portadas de revistas femeninas <i>Funü shibao</i> (妇女时报), n° 7, año 1912 y <i>Funü shibao</i> (妇女时报), n° 8, año 1912	459
Anexo 9. La despedida de la maestra en la Escuela Beiyang (北洋) para Mujeres el 5 de noviembre de 1911.....	460
Anexo 10. Alumnas haciendo ejercicios físicos en la Escuela St. María para mujeres en Fanwangdu (梵王渡), Shanghái (10 de octubre de 1913).....	461
Anexo 11. Taller de arte y manualidades en la Escuela Zhejiang (浙江) para mujeres (31 de mayo de 1916)	462
Anexo 12. Entrada del edificio Zongli Yamen	463
Anexo 13. Tongwenguan que pasaría a ser en 1898 la Universidad de Pekín.....	464
Anexo 14. El decreto del 11 de junio de 1898 del Emperador Guanxi sobre la apertura de la Universidad de Pekín	465
Anexo 15. Universidad de Pekín y el profesorado, en una de las instalaciones universitarias que antaño habían sido la Tongwenguan	466
Anexo 16. La placa de la Universidad Imperial de Pekín (1898) y la entrada a la misma en la actualidad.....	467
Anexo 17. Documento de compra de libros en Europa, América, Japón y otros países	468

Anexo 18. Cursos programados en Accelerated College of Mandarins según <i>Authorized Statute of the Imperial University of Peking</i>	469
Anexo 19. Cursos programados en Teacher's College of Mandarins según <i>Authorized Statute of the Imperial University of Peking</i>	470
Anexo 20. Ejemplo de preguntas propuestas en los exámenes para los alumnos de Translation College en octubre de 1908	471
Anexo 21. <i>Regulations for the Imperial University of Peking</i> del Emperador Guanxu de 3 de julio de 1898.....	473
Anexo 22. <i>Authorized School Regulations</i> de la Universidad de Pekín (1904).....	474
Anexo 23. El Decreto Imperial	475
Anexo 24. Póster dedicado a Yuan Shikai y Sun Yat-Sen.....	478
Anexo 25. Telegrama del Ministro de Educación Fan Yuanlian enviado el 1 de septiembre de 1916 a Cai Yuanpei para que regrese urgentemente a China para encabezar la Universidad.....	479
Anexo 26. Citación de Cai firmada por el Presidente Li Yuanhong.....	480
Anexo 27. La revista <i>Nueva Juventud</i>	481
Anexo 28. Emblema de la Universidad de Pekín (diseñado por Lu Xun a petición de Cai Yuanpei) y la bandera de la misma institución, diseñada por Cai Yuanpei.....	482
Anexo 29. La estructura organizativa de la Universidad de Pekín en 1919.....	483
Anexo 30. Voto de estudiantes para elecciones dentro del sistema democrático establecido por Cai	484
Anexo 31. Jiang Menglin, Cai Yuanpei, Hu Shi y Li Dazhao (14 de marzo de 1920).....	485
Anexo 32. Manifestación estudiantil el 4 de mayo de 1919	486
Anexo 33. Tres de las primeras estudiantes femeninas de la Universidad de Pekín (febrero 1920).....	487

Anexo 34. Tarjeta que da permiso para asistir a las clases en la Universidad de Pekín por libre (1924-1925).....	488
Anexo 35. Un ejemplar del periódico <i>Pekín Newspaper</i> con la exposición de las ideas de Jiang Menglin sobre la universidad.....	489
Anexo 36. Organigrama de la Universidad de Pekín en 1933	490
Anexo 37. Caricatura sobre los conflictos entre los señores de la guerra.....	491
Anexo 38. Portadas de revistas femeninas <i>Linglong</i> (玲珑), n°1, 1931 y <i>Linglong</i> (玲珑), n°268, 1937	492
Anexo 39. Miembros de la Larga Marcha de Lianda, incluyendo algunos profesores	493
Anexo 40. Desembarco de alumnos desde Changye, pasando por campos de cultivo hasta llegar a Tiaoyuan.....	494
Anexo 41. Parada para comer y estudiantes descansando en un templo que utilizaron de refugio durante una noche	495
Anexo 42. Jiang Menglin, el rector de la Universidad de Pekín, da la bienvenida a los recién llegados.....	496
Anexo 43. La biblioteca del nuevo campus de Lianda y los alumnos estudiando en ella.....	497

