

PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS Y EDUCACIÓN EN LOS MÁRGENES A LO LARGO DEL SIGLO XX

Andrés Payà Rico
(Coord.)

VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA



La edició de esta obra ha sido posible gracias a la financiación de la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital de la Generalitat Valenciana a través de las subvenciones para la organización y difusión de congresos, jornadas y reuniones científicas, tecnológicas, humanísticas o artísticas de carácter internacional (CIAORG 2021)

*PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS Y EDUCACIÓN
EN LOS MÁRGENES A LO LARGO DEL SIGLO XX*

Andrés Payà Rico (Coord.)

Edita: Universitat de València, 2022

ISBN: 978-84-9133-479-8

DOI: <http://dx.doi.org/10.273/PUV-OA-479-8>



Aquesta obra està sota una Llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 Internacional.

Índice

Línea temática 1. Pedagogías subalternas

| | |
|--|----|
| A educação destinada aos indígenas nas zonas rurais concebida pela Organização dos Estados Americanos: uma análise de Lourenço filho no início da década de 1960 Macioniro Celeste Filho | 5 |
| Escritoras en los márgenes de los manuales escolares: la ausencia de las mujeres en el canon literario durante la democracia española Virginia Guichot-Reina y Ana María De la Torre-Sierra | 10 |
| La educación especial a través del NO-DO (1943-1975): “Nosotros también servimos” María Dolores Molina Poveda | 15 |
| Renovació pedagògica i lluita de classes a la transició: el moviment d’Escoles en Lluita de Barcelona Albert Torrent i Font i Jordi Feu i Gelis | 20 |
| Entre orfanatos, internados y residencias escolares: Regulaciones educativas en el siglo XX Gloria Maria Naranjo Q. | 25 |
| Ver-juzgar-actuar: el método de Acción Católica para la educación de los obreros en el franquismo que impulsó su conciencia de clase y secularización Carlos Martínez Valle | 29 |
| La mujer trabajadora en el cine de la Transición: los personajes femeninos de <i>Gary Cooper; que estás en los cielos...</i> (Pilar Miró, 1980) Valeriano Durán Manso y Pablo Álvarez Domínguez | 34 |
| Una triple subalternidad. Carmen Villar Rodríguez y su tesis sobre historia de la educación de las mujeres en plena posguerra Antonio Fco. Canales Serrano | 39 |
| La educación del sordomudo del padre Pendola en Siena. Una aproximación a través del viaje del sacerdote Vicente Escriche Carlos Sanz Simón y Lucia Paciaroni | 41 |
| Educación femenina en las culturas políticas del primer tercio del siglo XX Cristina Navarro Robles | 46 |
| La reforma educativa de la ACT 1944 en Gran Bretaña: una nueva forma de enseñar la historia Natividad Araque Hontangas..... | 48 |

Línea temática 2. Pedagogías críticas contra-hegemónicas

| | |
|---|-----|
| El proyecto educativo del andalucismo (1915-1936): una propuesta pedagógica alternativa para un nuevo modelo de Estado Manuel Hijano del Río | 53 |
| Las comunidades de aprendizaje: una herramienta de transformación social Carmen Fernández-Estébanez y Lucía Álvarez-Blanco..... | 58 |
| La educación afectivo-sexual en las décadas de los ochenta y noventa: políticas, lenguajes y prácticas renovadoras Victoria Robles-Sanjuán..... | 63 |
| “Destruir la cárcel”. Mario Lodi, la crítica a la escuela autoritaria y la construcción de una alternativa democrática entre posguerra y contestación estudiantil (1953-1973) Juri Meda..... | 65 |
| O 25 de abril e a educação: o discurso crítico dos professores no período revolucionário português (1974-1976) Joaquim Pintassilgo..... | 67 |
| Ellen Key y la escuela del hogar: Una pedagogía crítica controvertida Carmen Sanchidrián Blanco y Juan Luis Rubio Mayoral | 71 |
| Asociacionismo docente en España durante el siglo XIX y XX. Inicios y puntos de partida durante el siglo XIX Eric Jorge Fontoba Jordá..... | 76 |
| Assonanze mondiali: gli echi di Paulo Freire e Mohandas Karamchand Gandhi nell’esperienza educativa di don Lorenzo Milani Callegari Carla..... | 81 |
| Apertura, Partecipazione, Liberazione: l’educazione come forza trasformatrice nel carteggio tra Aldo Capitini e Danilo Dolci (1952-1968) Giulia Fasan..... | 86 |
| “La letra con música entra”: una experiencia creativa de alfabetización de inmigrantes en el Lower East Side, en los años 70 del siglo XX Malheiro Gutiérrez, Xosé M. | 91 |
| Modernización educativa a través de las pantallas: análisis histórico de la llegada de los ordenadores a las escuelas (1970-1990) Cristian Machado Trujillo | 96 |
| La poesía de Federico García Lorca en la cultura escolar española durante el periodo 1930-1960: notas para una lectura <i>antipedagógica</i> de los textos literarios Juan Carlos González-Faraco, Juan Ramón Jiménez Vicioso y Heliodoro Manuel Pérez Moreno | 101 |
| La educación en «Emancipación», revista de autonomía obrera en la transición española (1977-1978) José María Hernández Díaz..... | 105 |

Línea temática 3. Prácticas en los márgenes

| | |
|---|-----|
| Dal progetto <i>Chance</i> ai maestri di strada: storia di una sfida educativa Antonella Cagnolati | 113 |
| La scuola-comunità di Leonard Covello (1887-1981). Visione, pedagogia e progetti di un italoamericano a New York Carmen Petruzzi | 117 |
| L'Escola de Barx amb les finestres obertes. Renovació pedagògica i valencianització en un documental del curs 1976-1977 Josep Casanovas Prat..... | 122 |
| Teoría y práctica de la pedagogía comunitaria en cuatro escuelas públicas experimentales de Hamburgo (1919 - 1933) Christian Roith, Antonia Lozano Díaz y Ana Martínez Martínez | 127 |
| Las fundaciones benéfico-docentes en Castilla y León durante el franquismo. Breve retazo de la iniciativa socioeducativa dirigida al adulto Eva García Redondo y Francisco José Rebordinos Hernando | 130 |
| O projeto CRESCER (1996-1999) e a prática de uma pedagogia diferenciada. Um estudo de caso Luís Mota, António Gomes Ferreira y Carla Vilhena..... | 135 |
| La enseñanza en el instituto para ciegos, sordomudos y anormales de Málaga: memorias de Miguel Mérida Nicolich Pedro José Jiménez Calvo | 140 |
| Cal é o pouso? O patrimonio material e inmaterial da Rede das Fontiñas, Santiago de Compostela David Neira Caridad..... | 146 |
| Actuar en los márgenes del sistema. Iniciativas y experiencias educativas de renovación pedagógica en la transición democrática española Sara Ramos Zamora y Andra Santiesteban | 151 |
| El Club Boira (IES Juan de Garay): una iniciativa de transformación social Beatriz Cercos Chamorro | 155 |
| Innovación en las prácticas de movimiento libre, seguro y confiado en la primera infancia: Emmi Pikler y el Instituto Lócky M. Pilar Martínez-Agut y Anna Monzó Martínez | 161 |
| Entre el trabajo infantil y el abandono temprano. La educación de la mujer en la dictadura de Primo de Rivera a través de los informes de inspección Teresa Rabazas Romero y Carlos Sanz Simón..... | 168 |
| Autonomía universitaria e innovación educativa, 1900-1936: cátedras y catedráticos al margen de los planes de estudio Francisco A. González Redondo y Rosario E. Fernández Terán..... | 173 |

| | |
|---|------|
| Experiencias y prácticas de renovación pedagógicas. Análisis desde el suplemento de pedagogía e instrucción pública del periódico <i>El sol</i> (1917-1921) Cristina Redondo Castro e Isabel Grana Gil | 176 |
| A experiência das Ciências Humanas – uma inovação antes da Revolução de Abril Raquel Pereira Henriques | 181 |
| Estrategias para la difusión y visibilidad de un modelo de sociedad convencional. El caso del teatro infantil de los Salesianos (1900-1960) María de la Hoz Bermejo Martínez | 186 |
| Escuelas obreras en fábricas intervenidas durante el gobierno de Salvador Allende (Chile, 1970-1973) Christián Matamoros Fernández | 189 |
| Línea temática 4. Saberes negados y/o minorizados | |
| Adaptar el saber al régimen político: <i>El libro del trabajo</i> de Adolfo Maíllo Carmen Diego Pérez y Montserrat González Fernández | 195 |
| El papel de los manuales escolares en la conformación y desarrollo de la disciplina escolar de música en España entre 1970-1990 Jonatan Medina Santana | 200 |
| La formación profesional obrera durante las dictaduras primorriverista y franquista: la gran olvidada del relato histórico Patricia Delgado Granados y María Luisa Rico Gómez | 204 |
| La promoción del deporte en el Patronato de la Juventud Obrera de Valencia en el primer tercio del siglo XX Plácido Sánchez Motilla y José Ignacio Cruz Orozco | 208 |
| Un debate histórico en torno a la Educación para la Ciudadanía Erika González-García y Bárbara de las Heras | 213 |
| O corpo na educação: reflexões dissidentes de um saber menor Laís Schalch | 218 |
| Música y escuela, una confluencia tardía Llorenç Gelabert Gual y Xavier Motilla Salas | 222 |
| Sesgos de género en los saberes ignorados en el currículum escolar Teresa González Pérez..... | 227 |
| La enseñanza de las ciencias en la marginalidad del currículum escolar: la Ley de Educación Primaria de 1945 J. Damián López Martínez | 232 |
| La educación sexual en el siglo XX: paradigmas, olvido y revolución Ainhoa Resa Ocio y Miriam Revuelta Vidal | 2437 |

| | |
|---|-----|
| Eduardo Martínez Torner y la divulgación de la enseñanza musical Pablo Lluch Alemany | 244 |
| La influencia de la pedagogía musical de Carl Orff en la educación española del siglo XX Helena Lamas Moreno de Vega y Álvaro Nieto Ratero | 251 |
| Presiones, demandas y debates en torno a la consideración de las “lenguas vernáculas” en la Ley General de Educación (1970) Marcos Rodríguez Álvarez | 254 |
| Línea temática 5. Investigación y docencia en historia de la educación | |
| La ingeniería abandonada como recurso de docencia práctica en la formación de educadores Eugenio Otero Urtaza | 263 |
| Introducción de actividades para a defensa da natureza na escola lucense (1900-1936) José Manuel Vázquez López | 269 |
| Jugar en tiempos de la Covid-19. Elaboración de materiales a partir del pensamiento pedagógico contemporáneo Sara González Gómez | 272 |
| La historia de la educación a través de sus tesis doctorales (España, 1940-2020) Victoria E. Álvarez Jiménez y Carmen Sanchidrián Blanco | 277 |
| Aspetti del rinnovamento della ricerca storico-educativa in Italia negli ultimi 30 anni: dal “laboratorio” di storia della scuola dell’Università Cattolica di Milano all’“officina” di studi storico-educativi dell’Università degli Studi di Macerata Sofia Montecchiani | 282 |
| Los “cursillos de selección profesional” en la Escuela Normal de Lleida, 1931-1933 Meritxell Simon-Martin y Gloria Jové Monclús | 286 |
| La història viscuda, la història relatada: l’educació de les dones en el franquisme dins i fóra de les aules M ^a del Carmen Agulló Díaz | 287 |
| Prácticas en agricultura Bienvenido Martín Fraile | 293 |
| Análisis de la presencia de autores y textos universitarios en plataformas y catálogos digitales de bibliotecas: un estudio de caso Jaime del Rey Tapia..... | 297 |
| Fotografias de primeira comunhão às margens do patrimônio educativo: escola e rito religioso entre dois lados do Oceano Pablo Álvarez Domínguez y Maria Celi Chaves Vasconcelos | 301 |

PANEL 1

La Historia de la Educación ante sí misma. 25 años de comunicación y colaboración científica globales

Coordinadores: José Luis Hernández Huerta y Andrés Payà Rico 309

Katerina Dalakoura, Rita Hoffstette, Bernard Schneuwly, Carmen Sanchidrián Blanco, Pablo Toro Blanco, Andrés Payà Rico, José Luis Hernández Huerta, Roser Grau, Roberto Sani, Anna Aszenci, Luigiaurelio Pomante, Tatiane de Freitas Ermel, Décio Gatti Junior, Juan Luis Rubio Mayoral

PANEL 2

SIMPOSIO “Individuo, naturaleza y sociedad: estudio de sus relaciones y representaciones en los manuales escolares españoles del último tercio del siglo XX”

Coordinadora: Kira Mahamud Angulo 319

La deslegitimación del medio rural y natural en el discurso de los manuales escolares del tardofranquismo y la transición española (1965-1985)

Yovana Hernández-Laina y Cecilia Valbuena Canet 321

La educación ambiental en España durante los años 70. Un saber escolar residual y en los márgenes curriculares

Manuel Ferraz Lorenzo y Jonatan Medina Santana 326

El discurso femenino en los libros de texto de Educación Primaria de la España democrática

Ana María De la Torre-Sierra y Virginia Guichot-Reina 331

La enseñanza de la botánica y su práctica en los jardines y entornos verdes de los institutos de Murcia en los años 80 y 90 del siglo XX

M^a José Martínez Ruiz-Funes 336

Presentación

El presente volumen recoge las aportaciones que, con motivo de la celebración del XXI Coloquio de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) en la Universitat de València del 6 al 8 de julio de 2022, se debatieron en el mismo. Los trabajos académicos analizan en perspectiva histórico-educativa las llamadas *Pedagogías alternativas y la educación en los márgenes a lo largo de todo el siglo XX*, atendiendo a la llamada al estudio de teorías, políticas y prácticas, pensamiento pedagógico y experiencias educativas, que fueron diseñadas, realizadas o que emergieron en los márgenes o como alternativas a los sistemas educativos o a los estándares pedagógicos de los diferentes status quo de cada momento histórico.

Las iniciativas educativas al margen o en la frontera de los sistemas educativos, culturales, sociales y políticos establecidos pueden haber supuesto cambios y puntos de inflexión en la historia, rupturas, discontinuidades o bien haber fracasado, quedado en el olvido o simplemente no haber tenido pretensiones universalistas ni de cambio sistémico. Todas estas experiencias pedagógicas son interesantes para el estudio, la reflexión, el debate y el análisis sobre las transformaciones o conservaciones sociales y políticas y su impacto o indiferencia en el curso de la historia de la educación. Partiendo de este eje central desde el XXI Coloquio de Historia de la Educación, propuso las siguientes secciones:

- 1. Pedagogías subalternas:** estudio historiográfico de las condiciones de desigualdad educativa, segregación y no inclusión de los grupos y actores sociales subalternos (clase social, género, etnia, diversidad funcional y minorías) y su papel en la teorización y ejercicio de las prácticas educativas.
- 2. Pedagogías críticas contra-hegemónicas:** diferentes movimientos sociales, políticos y económicos ligados a la discusión política, económica y social, donde la educación tiene un papel clave en términos de cambio, liberación y transformación del entorno social. El estudio de estas prácticas en clave histórica-educativa contemporánea y la relación constante entre estas y la teoría para alcanzar un pensamiento crítico que implica un actuar similar en la sociedad.
- 3. Prácticas en los márgenes:** acciones de vanguardia educativa (en la escuela, en el hogar, en la calle, en la comunidad, ambientes educativos...) e iniciativas de ensayo y experimentación, sin vocación universalista pero que acoge experiencias y prácticas educativas innovadoras que rompen con la tradición.
- 4. Saberes negados y/o minorizados:** disciplinas o materias del curriculum escolar que han sido minusvaloradas o históricamente relegadas a una situación marginal dentro del programa formativo: enseñanzas artísticas, educación física, educación sexual, educación de las emociones, enseñanzas cívico-políticas, etc.

- 5. Investigación y docencia en historia de la educación:** dedicado a compartir buenas prácticas docentes e innovaciones metodológicas que nos ayuden a repensar las implicaciones que los cambios universitarios (alumnado, planes de estudio, modelo de universidad...) y las nuevas exigencias y tendencias investigadoras suponen para la historia de la educación.

El XXI Coloquio reunió a historiadores de la educación procedentes de universidades y centros de investigación de España, Italia, Portugal, Suiza, Grecia, Brasil, Chile, México y Uruguay, debatiendo en comunicaciones, paneles sobre proyectos de investigación y conferencias magistrales, a propósito de una temática que suscitó el interés de los presentes.

Valencia, julio 2022

Línea temática 1.

Pedagogías subalternas

A educação destinada aos indígenas nas zonas rurais concebida pela Organização dos Estados Americanos: uma análise de Lourenço Filho no início da década de 1960

Macioniro Celeste Filho
Universidade Estadual Paulista

RESUMO

Lourenço Filho foi um dos mais importantes intelectuais a influenciar os rumos da educação brasileira no século XX. Nas décadas de 1950 e 1960, atuando em organismos internacionais como a Organização dos Estados Americanos (OEA), ele analisou a trajetória da educação rural nas Américas, privilegiando o papel que tal ação educativa tinha sobre as populações indígenas na América Latina. Em 1962, Lourenço Filho escreveu um estudo para a OEA sobre a educação rural destinada principalmente aos indígenas e seus descendentes, que não foi publicado no Brasil. É propósito do atual trabalho apresentar o que este intelectual abordou da educação no meio rural brasileiro, com destacada população indígena, neste texto enviado à OEA. A metodologia utilizada foi a de análise documental sobre o texto de Lourenço Filho. Tem-se por objetivo apresentar a contribuição inédita em publicações brasileiras deste autor ao tratar a educação rural e indígena no início da década de 1960.

Nas mais distintas áreas de produção cultural e nos mais diversos órgãos governamentais, Manoel Bergström Lourenço Filho foi um dos mais influentes intelectuais a determinar os rumos institucionais da educação brasileira no século XX. Nas décadas de 1950 e 1960, atuando em organismos internacionais de cultura, Lourenço Filho dedicou esforços à compreensão e à elaboração de políticas públicas que equacionassem os desafios da educação rural na América Latina. É propósito do atual trabalho apresentar o estudo inédito de Lourenço Filho sobre educação rural e indígena datado de dezembro 1962 e enviado no início do ano seguinte, como sua contribuição aos debates sobre estes temas, ao Comitê de Ação Cultural, órgão da Organização dos Estados Americanos – OEA. Trata-se de seu estudo intitulado *Educação rural: documento preparado para a IV Reunião do Conselho Interamericano Cultural – Organização dos Estados Americanos*.

O texto pioneiro de Rosa Fátima de Souza (2013), abordando a concepção de Lourenço Filho sobre a educação rural a partir de sua experiência no México na década de 1950, será referência importante no atual trabalho. Tem-se por objetivo apresentar a contribuição inédita em publicações brasileiras de Lourenço Filho ao analisar a educação rural no início da década de 1960. Lourenço Filho conhecia profundamente a educação indígena no espaço rural no México desde a década de 1950. O Conselho Interamericano Cultural, para o qual Lourenço Filho enviou seu estudo tinha sede no México. Quais as relações de Lourenço Filho com este país? Rosa Fátima de Souza (2013, p. 62-63) sintetizou os estudos dele no México:

Em 1951, o educador brasileiro Manoel Bergström Lourenço Filho realizou uma viagem de estudos ao México a pedido do Ministro da Educação e Saúde, Simões Filho, com o objetivo de conhecer e avaliar o movimento de educação rural em desenvolvimento naquele país. Como resultado da visita, Lourenço Filho apresentou um rela-

tório circunstanciado intitulado *A educação rural no México* (Lourenço Filho, 1951). Esse relatório foi divulgado no Brasil para os órgãos da administração do ensino dos vários estados da federação brasileira, foi publicado em periódico educacional de circulação nacional (Lourenço Filho, 1952) e, em 1961, compôs um dos capítulos do livro *Educação comparada*, de autoria do educador Lourenço Filho, 1961). [...] O relatório intitulado *A educação rural no México*, elaborado por Lourenço Filho no final de 1951, constituiu-se em um detalhado documento sobre princípios, concepções, estrutura e organização da educação rural mexicana.

Lourenço Filho tinha bom trânsito nos organismos vinculados à OEA com sede no México, pois na década de 1950 fora o representante brasileiro em seu Conselho Interamericano Cultural. Percebe-se daí os motivos que levaram Lourenço Filho a propor a este Conselho, em 1963, a discussão e elaboração de uma síntese dos seus estudos sobre educação rural nas Américas. Isto ocorreu provavelmente com o propósito de divulgar aos demais países americanos sua análise sobre o papel da educação rural neste continente. Ele pretendia possivelmente que algum documento oficial da OEA, resultante desta sua iniciativa, influísse na formulação das políticas públicas sobre educação rural no Brasil no conturbado período das propostas de reformas de base do governo João Goulart. A formulação de tal documento acabou ocorrendo com a oficialização das conclusões do estudo de 1962 de Lourenço Filho, tomadas como recomendação aos países membros da OEA através da Resolução V da Terceira Reunião do Conselho Interamericano Cultural, de agosto de 1963.

Rosa Fátima de Souza destaca uma importante característica no processo de estudo comparativo utilizado por Lourenço Filho em seu texto de 1951 sobre o México. Trata-se de uma espécie de instrumentalização do que se comparara com finalidades privilegiadamente pedagógicas, deixando em segundo plano as características políticas originais que resultaram nos arranjos educacionais a serem comparados:

Com o relatório *A educação rural no México*, Lourenço Filho ofereceu ao governo e aos educadores brasileiros uma referência exemplar sobre educação rural. Da experiência mexicana profundamente marcada pelos processos de revolução social, o autor extraiu mais os elementos técnico-pedagógicos que convinham à realidade brasileira. Nesse sentido, no texto de Lourenço Filho, a força política da luta dos camponeses pela terra, motivação norteadora da pedagogia mexicana, foi minimizada. [...] Dessa maneira, a referência aos princípios revolucionários que mobilizaram e alimentaram a pedagogia social presente nas práticas de educação rural mexicanas foi vista apenas como um componente da trajetória histórica do movimento, pois interessava mais ao autor assinalar a reconfiguração do movimento no contexto democrático. (Souza, 2013, p. 76-77)

Esta característica será mantida no estudo comparativo de Lourenço Filho sobre educação rural nas Américas enviado à apreciação da OEA em 1963.

Na década de 1950, como representante brasileiro no Conselho Interamericano Cultural, Lourenço Filho criou laços de sociabilidade com outros intelectuais deste órgão assessor da OEA, entre eles, provavelmente com Francisco S. Céspedes, educador com vasta carreira como professor em diversas instituições de ensino do Panamá. Como Diretor Adjunto do Departamento de Assuntos Culturais da OEA, foi Francisco S. Céspedes quem apresentou o estudo de Lourenço Filho ao Comitê de Ação Cultural da OEA em sua reunião de 15 de janeiro de 1963 (OEA, 1963a, p. 5-6). Ele propôs que tal texto fosse usado como base de um estudo da OEA sobre a educação rural nas Américas. É solicitada à sede da OEA, em Washington, D. C., a tradução do texto para o espanhol (OEA, 1963a, p. 6). As cópias mimeografadas da versão em espanhol foram entregues aos membros do Comitê de Ação Cultural em sua reunião de 7 de março de 1963 (OEA, 1963b, p. 32-33). O resultado tornou-se, em agosto de 1963, a resolução oficial da OEA (1963d) sobre a educação rural nas Américas a ser recomendada aos seus países membros.

Lourenço Filho (1962, p. 1) dividira seu estudo sobre a educação rural e indígena em três partes:

A primeira, de caráter introdutório, apresenta as disposições legais sobre a matéria, e alguns índices pelos quais desde logo se encaminha uma visão funcional da educação rural. A segunda, mais extensa, relata as experiências, agrupadas por seus objetivos imediatos, condições de operação e resultados. Finalmente, a terceira formula proposições gerais na forma de denominadores comuns, a eles juntando algumas observações resultantes da análise tabular de indicadores demográficos, econômicos e sociais.

Lourenço Filho analisou experiências bem-sucedidas de educação rural. O autor dividiu as experiências bem-sucedidas de educação rural em três grupos. O primeiro era o das experiências que tivessem buscado a maior extensão dos serviços educativos ou a melhoria de sua qualidade. No segundo grupo constavam as experiências tendentes a valorizar a escola num trabalho de extensão cultural. O terceiro grupo era o de experiências que procuraram influir na organização das comunidades rurais, que visaram integrar os serviços de educação rural com outros serviços do Estado.

Segundo o autor, havia duas graves lacunas nas ações brasileiras quanto à educação rural: inexistência de programas de material de ensino em línguas autóctones, isto é, material didático em línguas indígenas; e, especialmente, a ausência de articulação das escolas de um só mestre com escolas centrais, compondo possíveis núcleos escolares campesinos:

Esse movimento visa, de uma parte melhorar a oferta do ensino quanto à extensão dos cursos que se oferecem às populações rurais. Mas, de outra, tem procurado melhorar as condições da administração escolar de modo a facilitar também certos trabalhos de extensão social que as escolas devam realizar. Nesse caso, os ensaios se desenvolvem em outra modalidade, geralmente chamada de núcleos escolares, e também de escolas centrais, porque obedecem a este esquema geral: uma escola, em localidade mais povoada e dotada de maiores recursos, é classificada como central; escolas próximas, em número variável entre 5 e 20, tornam-se dela dependentes, para efeito de assistência técnica aos professores e uso comum de certo material. São estas últimas classificadas como satélites ou seccionais. (Lourenço Filho, 1962, p. 58)

Lourenço Filho encerrou a análise das experiências do primeiro grupo de seu estudo, as que tivessem buscado a maior extensão dos serviços educativos ou a melhoria de sua qualidade, dando ênfase a estas duas experiências educacionais rurais. Destacou principalmente a solidez de projetos de escolas centrais a articular escolas de um só mestre e também os denominados núcleos escolares campesinos em países como Estados Unidos, México, Bolívia, Equador, Guatemala, Peru, Honduras, Nicarágua e Panamá.

Nas observações finais de seu trabalho, Lourenço Filho (1962, p. 102-103) foi mais claro quanto aos interesses muito poderosos que a educação rural deveria enfrentar:

Nos países da América Latina a distribuição da terra se mantém em condições arcaicas e antieconômicas, explicando os baixos índices de produtividade registrados. Dominam os latifúndios, pois menos de 2% de propriedades ocupam mais de metade da superfície total em numerosos países. [...] Dentro do latifúndio, como observam os analistas das relações entre estrutura agrária e educação, o trabalhador não tem possibilidade prática de fugir a seu estado de subordinação social e dependência econômica. Evidentemente, certo número de trabalhadores pode elevar-se até o nível de capatazes e auxiliares de alguma qualificação, mas o caminho para o progresso lhes é geralmente barrado. O resultado é que a família rural não sente maior necessidade de mandar seus filhos à escola, parecendo-lhe desnecessário que aprendam senão as primeiras letras. Esse fato ajuda a explicar a enorme taxa de escolares que abandonam a escola rural, como também a falta de estímulo para estabelecer facilidades escolares adequadas. Aqueles que, por alguma razão, obtêm educação primária menos incompleta, logo que cheguem à adolescência se deslocam para as cidades. Os proprietários de terra não sentem assim necessidade de elevar os níveis educacionais nas áreas dominadas pelo latifúndio.

Esta foi a única parte do texto de Lourenço Filho a causar desconforto no Comitê de Ação Cultural da OEA. Nas atas de reunião de 13 de junho de 1963 deste Comitê, percebe-se certa contrariedade de parte dos membros quanto às relações entre latifúndio e insucesso da educação rural traçadas por Lourenço Filho. Nesta ocasião, o Presidente do Comitê, o brasileiro Clodomir Vianna Moog, teve que acalmar os ânimos. Porém, o resultado foi favorável a Lourenço Filho e seu texto original foi mantido no estudo encampado pela OEA:

Ao chegar à parte do estudo em que se indica que na maioria dos países da América Latina a distribuição da terra obedece a condições arcaicas e antieconômicas e predominam os latifúndios, o Presidente [do Comitê de Ação Cultural, o brasileiro Vianna Moog] suscitou uma troca de impressões a respeito. Apontou o Presidente que o problema do latifúndio, como questão socioeconômica que afeta diretamente à educação rural, igualmente que o da reforma agrária e o aproveitamento da terra, não devem ser encaradas unicamente desde o ponto de vista unilateral de que a solução dos mesmos consiste na mera supressão dos latifúndios, com a divisão de suas terras. A reforma agrária – indicou o Presidente – pode requerer diversas medidas: colonização de terras; expropriação, com redistribuição da terra; revisão das relações legais entre proprietários e trabalhadores rurais; extensão ao trabalhador rural dos benefícios da legislação social; fixação de impostos adequados. (OEA, 1963c, p. 106, a tradução do espanhol para o português é do autor do atual trabalho)

Em dezembro de 1962, quando Lourenço Filho terminara a redação de seu estudo para a OEA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – mal completara um ano de existência. Na LDB, determinava-se que todas as ações educativas no Brasil seriam incumbência do Ministério da Educação. Até então, grande parte dos projetos de educação rural brasileira estava sob responsabilidade do Ministério da Agricultura. Não se sabia muito bem como tal transferência se daria. Em 1963, a Campanha Nacional de Educação Rural estava em seu apogeu, mas, paradoxalmente, a ponto de ser encerrada. Ninguém sabia muito bem porque ou como ela seria extinta. A pressão campesina era forte para que as reformas de base do governo João Goulart fossem efetivamente implantadas no meio rural; entre elas, destacadamente, a reforma agrária. As nuvens tempestuosas de 1964 despontavam no horizonte. Era muita instabilidade conjunta.

Nesses momentos de grande incerteza, intelectuais do porte de Lourenço Filho tentavam agir como luminares em tempos sombrios. Ao enfatizar a importância da educação rural, Lourenço Filho buscou dar rumos à resolução de alguns dos problemas do meio rural brasileiro num período muito conflituoso. Em 1963, por mais prestígio que tivesse, uma coisa seria Lourenço Filho dizer ‘eu recomendo que...’; outra coisa foi este intelectual ter construído os mecanismos para poder afirmar que ‘a Organização dos Estados Americanos recomenda que...’. É difícil conceber os usos que seriam dados por ele à Resolução da OEA sobre a educação rural. A tempestade autoritária desaguou em 1º de abril de 1964 e os possíveis planos institucionais de Lourenço Filho para a educação rural brasileira naufragaram.

REFERÊNCIAS

- LOURENÇO FILHO, M. B. (1951) *A educação rural no México. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Educação e Saúde, Dr. Simões Filho*. Rio de Janeiro: INEP.
- . (1952) A educação rural no México. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 17, n. 45, p. 108-198, jan.-mar. 1952.
- . (1961) *Educação comparada*. São Paulo: Melhoramentos.

- . *Educação rural: documento preparado para a IV Reunião do Conselho Interamericano Cultural. Organização dos Estados Americanos*. Rio de Janeiro: mimeo. O original encontra-se arquivado no CPDOC-FGV, no Rio de Janeiro, sob a indexação LF pi LOURENÇO FILHO 1962.12.00.
- OEA – Organização dos Estados Americanos. (1963a) *Boletín de actas: Comité de Accion Cultural*. 337ª Reunión Ordinaria, de 15/01/1963.
- . (1963b) *Boletín de actas: Comité de Accion Cultural*. 347ª Reunión Ordinaria, de 07/03/1963.
- . (1963c) *Boletín de actas: Comité de Accion Cultural*. 371ª Reunión Ordinaria, de 13/06/1963.
- . (1963d) *Estudio sobre educación rural: Resolución V de la Tercera Reunión del Consejo Interamericano Cultural*. Washington, D. C.: OEA.
- SOUZA, R. F. de. (2013) A “Educação rural no México” como referência para o Brasil. *Revista Educação em Questão*, v. 45, n. 31, p. 61-81, jan.-abr. 2013.

••• ••• •••

Escritoras en los márgenes de los manuales escolares: la ausencia de las mujeres en el canon literario durante la democracia española

Virginia Guichot-Reina y Ana María De la Torre-Sierra

Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

En España, la Constitución de 1978, espaldarazo definitivo a la implantación de la democracia en nuestro país, subraya en el artículo 14 que “los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquiera otra condición o circunstancia personal o social”. A partir de ese momento, diversos planes y programas en diferentes áreas, como la laboral o la educativa, se han puesto en funcionamiento tratando de encontrar nuevos modelos y alternativas que fomenten la igualdad y la inclusión de las mujeres a pie de igualdad con los hombres. Concretamente, en el terreno educativo, este progreso se ha visto reflejado en los principios normativos que han ido introduciéndose en el sistema educativo. La escuela mixta se impuso de forma obligatoria desde 1985 en los centros sostenidos por fondos públicos, y sin duda constituyó un avance significativo respecto a la escuela segregada por sexos de etapas anteriores. En ella, existe una unificación de currículos, aulas, espacios y profesorado, frente a los anteriores diferenciados por sexo. No obstante, la implantación de un modelo de enseñanza homogéneo para niños y niñas se llevó a la práctica sin analizar críticamente si el currículum “universal” tomado como referencia era androcéntrico y aún en los centros escolares se siguen reproduciendo diferentes desigualdades entre los sexos, como la de expectativas –marcada por una orientación académica sin enfoque de género–, la de representación o la de modelos de referencia (Guerra, 2001; Moreno, 1987; Subirats y Tomé, 1992). La forma de superarlas es apostando por un nuevo modelo: la coeducación. Ya a finales de la década de los ochenta del siglo XX, se produjo en España un auge de las investigaciones centradas en desvelar los sesgos presentes en la manualística escolar desde una perspectiva de género. El desarrollo de estos estudios continúa vigente hasta nuestros días permitiéndonos observar que en más de cuarenta años de democracia pervive una marcada ausencia de referentes femeninos en los recursos didácticos que las sitúa en los márgenes del sistema educativo, posicionándolas en un segundo plano y excluyéndolas del legado cultural (Blanco, 2000; Garreta y Careaga, 1987; López-Navajas, 2015; Peñalver, 2001; Subirats, 1993).

Los manuales escolares materializan los conocimientos que se consideran válidos y necesarios para el aprendizaje de las futuras generaciones (Blanco, 2001). Según Chopin (2006), los libros de texto poseen cuatro funciones esenciales: referencial o curricular, instrumental, documental, e ideológica y cultural. En particular, destacamos la última función mencionada, es decir, la importante carga ideológica que posee dicho recurso educativo en la construcción de identidades del alumnado (Guichot-Reina y De la Torre-Sierra, 2020). No podemos olvidar que los manuales escolares infunden una imagen del entramado social e histórico ligada a la realidad que no es su simple reflejo, sino una interpretación o visión de esta. Diversos estudios ponen de manifiesto que el saber socialmente reco-

nocido está estrechamente unido al ejercicio de un poder patriarcal, que legitima el desconocimiento de las contribuciones que han realizado las mujeres a lo largo de la historia a la cultura y al desarrollo humano. Este hecho tiene como consecuencia práctica la supresión de las mujeres como referentes sociales, lo que es visible en los recursos didácticos empleados en las escuelas (Redondo, 2001). De esta forma, se produce una distorsión de la realidad en la que se inculca un imaginario donde las mujeres no aparecen como artífices de la historia, como colaboradoras activas de la tradición cultural, se hallan excluidas de la memoria colectiva (Lotman, 1998). La construcción del canon cultural implica procesos de inclusión y exclusión de autores y autoras que han sido relevantes en diferentes contextos. Al respecto, la desigualdad en la representación de personajes femeninos y masculinos en los manuales escolares es especialmente visible en el ámbito de la literatura.

Tradicionalmente se ha producido una falta de consideración social del legado literario femenino. Joana Russ en su obra *How to suppress women's writing* (1983) afirma que las mujeres han sido marginalizadas de la literatura mediante diferentes mecanismos: prohibición del acceso a las propias herramientas de escritura; devaluación de la calidad literaria; negación de la autoría; carencia de modelos; etc. La censura y la falta de reconocimiento social a las escritoras y a sus contribuciones forman los cimientos de una ausencia de genealogía femenina en nuestro canon literario. Las concepciones androcéntricas dominantes han naturalizado un imaginario de la literatura sin rostros de mujeres, generando un claro vacío cultural. No obstante, y a pesar de las barreras impuestas, las mujeres fueron abriendo su paso en el mundo cultural e intelectual, llegando a construir una tradición femenina muy rica, tal y como han demostrado numerosos estudios (Arriaga, 2007; Nelken, 1930; Serrano y Sanz, 1975; Zavala y Díaz-Diocaretz, 2000; entre otros). Si bien la recuperación de la memoria de las mujeres relevantes para nuestra historia de la literatura ha ido adquiriendo una mayor importancia en el trascurso de la democracia española, consideramos que este interés no se ha plasmado en los manuales escolares empleados en las aulas. En este contexto, resulta fundamental conocer qué tradición literaria se muestra desde dicho recurso didáctico y cómo, de qué forma y en qué proporción son representadas las mujeres.

OBJETIVO

El presente trabajo tiene como objetivo principal examinar desde una perspectiva histórica-educativa la marginalización de las mujeres como referentes de nuestra tradición literaria en el discurso de los manuales escolares utilizados en la etapa de primaria durante la democracia española, tras la muerte de Francisco Franco en 1975.

METODOLOGÍA Y FUENTES

En este estudio se examina el contenido de ocho libros de texto del curso de quinto de Educación General Básica (EGB) (Transición) y Educación Primaria (actualidad) aprobados por el Ministerio de Educación y utilizados en diferentes comunidades autónomas españolas desde el curso 1976 hasta nuestros días. Estos manuales escolares pertenecen al área de Ciencias Sociales y Lengua, materias con un gran significado en la transmisión de una determinada visión del mundo (López-Navajas, 2015). Además, ponemos nuestro punto de mira en la primera etapa de educación obligatoria en la que los niños y las niñas reciben los primeros referentes históricos, sociales y culturales con importante calado en la configuración de identidades.

La metodología empleada se enmarca en los estudios críticos del discurso (ECD) (Martin y White, 2005; Van Leeuwen, 1996). Se realiza un exhaustivo análisis para determinar la proporción real de las mujeres escritoras en el material y el valor que se concede en el discurso a la tradición literaria femenina así como para desvelar cuáles son los mecanismos que causan su desconocimiento.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El canon de la literatura en los libros de texto de primaria de la democracia española presenta un claro sesgo androcéntrico. La presencia de mujeres escritoras en el material es del 20%, en otras palabras, solamente hallamos 26 referentes femeninos, frente a 105 masculinos. A fin de determinar la representación femenina y su relevancia cultural, resulta imprescindible conocer el número de apariciones o repeticiones que se realiza de estos personajes en los libros escolares (López-Navajas, 2015). En general, se hallaron 241 menciones a referentes literarios en los manuales escolares analizados. Desagregando estos datos por género, identificamos que el número de referencias a hombres escritores en el material es bastante similar tanto en los libros de texto empleados a inicios de la España democrática, es decir, durante la Transición política (1975-1982) ($N = 104$), como en los libros de texto más actuales ($N = 106$). Ante este anacrónico dominio masculino, las mujeres escritoras han permanecido gravemente camufladas en el recurso didáctico. En los manuales escolares de la etapa de la Transición política, únicamente se destaca la contribución de mujeres escritoras en un total de siete ocasiones, obteniendo una representatividad del 6.31%. Las obras recogidas en los libros de texto pertenecientes al último cuarto del siglo XX se corresponden a las autoras Elisabeth Mulder, Cecilia Böhl de Faber, Ana María Matute, Mercedes Formica, Gloria Fuertes y Santa Teresa de Jesús. Mientras, en los manuales escolares más recientes, encontramos una aparición de 24 mujeres escritoras, alcanzando una recurrencia del 18.46%. Entre estas autoras, se destacan los trabajos de Concha Méndez, J. K. Rowling, Maria Gripe, Morita Carrillo, Emily Dickinson, Emma Wolf, entre otras). Por tanto, el avance hacia una mayor visibilidad de las mujeres como referentes literarios durante la democracia española es del 12.15%.

Se evidencia una ocultación sistemática de la tradición literaria femenina constituida a partir de una matriz de dominación masculina. Los manuales escolares examinados ofrecen una imagen de la historia literaria escrita en masculino. Las escritoras aparecen de manera anecdótica, lo que perpetúa justificaciones patriarcales en cuanto a su exclusión. Así mismo, la mayoría de las escritoras pertenecen al género de la literatura infantil, frente a la gran diversidad de referentes masculinos para todo tipo de géneros literarios y movimientos artísticos e intelectuales que acuñaron en la historia de la literatura. Por su parte, el discurso escolar además de suprimir las contribuciones femeninas, sus atributos, sus logros y su significado para la tradición literaria presenta a las mujeres de manera independiente sin ningún nexo de unión que contribuya a la construcción de una genealogía común compartida, es decir, herederas de alguien e influyentes en alguien.

El debate de esta investigación gira en torno a desentrañar los mecanismos que han perpetuado la ausencia y desvalorización de las mujeres escritoras en los libros de texto de la democracia española, analizando las posibles consecuencias que esta discriminación puede tener en la configuración de identidades del estudiantado y proponiendo alternativas para la incorporación de estas en el currículum escolar. La recuperación de las mujeres en la historia y la historia de las mujeres ha sido una de las principales metas de la educación desde la transición política. Sin embargo, la baja presencia de mujeres como referentes literarios incluso en los manuales más recientes pone de manifiesto que

aún queda un largo camino por recorrer para seguir construyendo democracia, frente a la violencia simbólica y las discriminaciones de género (Rebollo y Álvarez, 2020). Las mujeres han permanecido en los márgenes de la historia de la educación, por lo que resulta fundamental cambiar el discurso a fin de enriquecer las interpretaciones de nuestro pasado y presente, y alcanzar una mayor comprensión crítica del origen de patrones de desigualdad y jerarquías sociales entre hombres y mujeres. El sistema educativo nos brinda una gran oportunidad de intervención para revertir la visión del mundo androcentrista, no aparecer en los libros de texto transmite valores de minusvaloración y desautorización femenina. A pesar de conocer de manera documentada la participación de mujeres relevantes en la historiografía literaria, las escritoras permanecen silenciadas en la manualística escolar del último cuarto del siglo XX y principios del XXI. La pérdida de referentes femeninos como modelos de identificación impacta en la socialización de las mujeres, su posición social se debilita y se vuelve secundaria, puesto que sus obras parecen no haber sido capaces de contribuir de forma relevante a la tradición literaria y cultural. Las niñas desde los primeros años de la enseñanza obligatoria quedan despojadas de su memoria cultural a través de los libros de texto, pudiendo incidir negativamente en el desarrollo de su identidad individual y social.

Por último, se destaca la importancia de proyectos históricos-educativos destinados a descubrir las lagunas de la historia respecto a las obras creadas por mujeres dentro de los manuales escolares de la democracia española y a proponer estrategias para la inclusión de referentes femeninos en los contenidos escolares que han permanecido generalmente al margen del canon cultural. Sin las voces de las mujeres no es posible construir un completo desarrollo histórico de nuestra literatura nacional. Actualmente, desde la Universidad de Sevilla, estamos desarrollando el proyecto “El reto de la inclusión laboral femenina: Imaginarios sociales en torno a la identidad profesional de las mujeres en la España democrática desde la manualística escolar” (PY20_00670), siendo la profesora Guichot la investigadora principal, en el que intentamos cubrir esos objetivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arriaga, M. (2007). *Escritoras y Pensadoras Europeas*. Arcibel Editores.
- Blanco, N. (2001). La dimensión ideológica de los libros de texto. *Kikiriki*, (61), 50-56.
- . (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Instituto Andaluz de la Mujer.
- Chopin, A. (2006). L’histoire du livre et de l’édition scolaires: vers un état des lieux. *Paedagogica Historica*, 38(1), 20-49. <https://doi.org/10.1080/0030923020380102>
- Garreta, N., y Careaga, P. (1987). *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB*. Instituto de la Mujer.
- Guerra, M. (2001). La coeducación como modelo escolar: reconocer la igualdad y la diferencia. En C. Flecha y M. Núñez (Eds.), *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp.133-140). Universidad de Sevilla.
- Guichot-Reina, V., y De La Torre-Sierra, A. M. (2020). Identidad Profesional y socialización de género: Un estudio desde la manualística escolar en la España democrática. *Historia y Memoria de la Educación*, 12, 101-136.
- López-Navajas, A. (2015). *Las mujeres que nos faltan: análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares* [Tesis Doctoral]. Universitat de València.
- Lotman, I. M. (1998). *La Semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Ediciones Cátedra.

- Martin, J. R., y White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Moreno, A. (1987). *El arquetipo viril protagonista de la historia: ejercicios de lectura no androcéntrica*. La Sal.
- Nelken, M. (1930). *Escritoras españolas*. Editorial Labor.
- Peñalver, R. (2001). *Análisis del sexismo en los libros de texto de la E.S.O.* Secretaría Sectorial de la Mujer y de la Juventud.
- Rebollo, M. J., y Álvarez, P. (2020). Women and educational heritage in Spanish university education museums: Good practices and pending challenges for the incorporation of the gender perspective. *Paedagogica Histórica*. <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1769149>
- Redondo, A. (2001). Ginocrítica polifónica. *Contexto*, 5(7), 191-217.
- Russ, J. (1983). *How to suppress women's writing*. University of Texas Press.
- Serrano y Sanz, M. (1975). *Apuntes para una biblioteca de escritoras españolas desde el año 1401 al 1833*. Biblioteca de Autores Españoles.
- Subirats, M. y Tomé, A. (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Universitat autònoma de Barcelona.
- Subirats, M. (1993). *El sexismo en los libros de textos, análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Institut de Ciències del'Educació, Universitat Autònoma.
- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. En C. Caldas-Coulthard y M. Coulthard (Eds.), *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis* (pp.32-70). Routledge.
- Zavala, I. M., y Díaz-Diocaretz, M. (2000). *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*. Anthropos.

••• ••• •••

La educación especial a través del NO-DO (1943-1975): “Nosotros también servimos”

María Dolores Molina Poveda

Universidad Isabel I / Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

Todo ser humano nace con unas características y capacidades que se van desarrollando a lo largo de toda su vida gracias a la educación. Ésta también le permite adquirir una serie de normas y patrones conductuales que, dependiendo de la sociedad y del momento histórico donde nazca, le permitirán desarrollar formas de comportamiento características de la especie humana. No obstante, estas formas de comportamiento pueden conllevar, en múltiples ocasiones, la discriminación u opresión de otros seres humanos por su raza, discapacidad, clase social, etc. Por todo ello, en esta comunicación se pretende conocer qué transmitió el régimen franquista sobre la educación de los niños discapacitados a través del medio audiovisual propagandístico NO-DO, así como el discurso y los ideales sobre la educación especial.

Que un niño nazca con una discapacidad en el siglo XXI en España le otorga unos beneficios y ventajas que no poseía otro niño que hubiese nacido, también con una discapacidad, en el siglo XIX y en ese mismo país. Las diferencias son muy notorias, ya que la situación de las personas con discapacidad a lo largo de la historia se puede resumir en abandono, infanticidio, discriminación y opresión (Vergara, 2002). Como establece Freire (2005) en la pedagogía del oprimido,

Toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explote a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora. Tal situación, al implicar la obstrucción de esta búsqueda es, en sí misma, violenta. Es una violencia al margen de que muchas veces aparece azucarada por la falsa generosidad [...], ya que hiere la vocación ontológica e histórica de los hombres: la de ser más (Freire, 2005, pp. 55-56)

Estas personas han sido olvidadas, ocultadas y privadas de buscarse como personas, así como de la mayoría de las experiencias que una persona definida como “normal” sí podía vivir, simplemente por el hecho de tener unas deficiencias que se consideraban fruto de embrujos u otras explicaciones oscuras que carecían de rigor científico (Romero Ureña, 2014). No fue hasta el siglo XVI cuando comenzaron las primeras experiencias en el ámbito educativo con niños con discapacidad sensorial (ciegos, sordomudos...). Molina García (1986) explica que las personas con este tipo de déficit han sido sobre las que más actuaciones, métodos e instituciones se han fundado para su educación, ya que no presentan problemas en el desarrollo cognitivo ni estaban asociados con situaciones sobrenaturales.

Tal es el caso que en España destacó el fraile benedictino Pedro Ponce de León (1510-1584) al ser el iniciador de la enseñanza de los sordomudos y del método oral. Otras figuras relevantes, tanto en España como a nivel mundial, continuaron con esta labor, aunque no solo se centraron en la educación de los sordomudos, sino también en la de los ciegos como, por ejemplo, Louis Braille, el creador del sistema de lectoescritura para personas ciegas. En España se promulgó en 1857 la primera ley educativa que regulaba todo el sistema educativo español y en ella se establecía en el artículo 108

que el Gobierno promovería “las enseñanzas para los sordo-mudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una escuela de esta clase en cada Distrito universitario”. Además, estipulaba que en “las públicas de niños, se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados”.

A principios del siglo XX se fundó en España el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales (1910) y las primeras escuelas especiales para niños anormales (1917) en Madrid y Barcelona, lo que supuso un impulso y desarrollo de la educación de estos niños. Se estaban dando los primeros pasos, aunque de manera lenta, para que las personas con déficits dejaran de ser vistas como enfermos mentales que debían estar internados en asilos o instituciones específicas al ser considerados como no aptos o inadaptados para ser educados y estar en sociedad. La llegada de la II República supuso una modificación del sistema educativo y una mejora de la educación en todos los niveles, incluido el de la infancia con discapacidad, aunque el estallido de la Guerra Civil en 1936 y la instauración del régimen franquista supusieron la paralización de todos estos avances en materia de educación especial (González Pérez, 2009).

Por todo ello, esta comunicación tiene como objetivo principal conocer qué transmitió el régimen franquista sobre la educación de los niños anormales o subnormales (como se les conocía en aquella época) a través del medio audiovisual propagandístico NO-DO, así como el discurso y los ideales que el régimen quería transmitir a través de dichas imágenes sobre la educación especial. Para ello se ha seguido el método histórico-educativo (Ruiz Berrio, 1997), con el objetivo de analizar el NO-DO como fuente primaria principal, así como diversas fuentes primarias (legislación) y secundarias (documentos bibliográficos) complementarias. Tras seleccionar y revisar todos los números emitidos por NO-DO en todos sus productos, en total hemos encontrado 18 números que mostraron la educación de los niños anormales o subnormales desde 1943 hasta 1975.

NOTICIARIOS Y DOCUMENTALES CINEMATOGRAFICOS “NO-DO”

NO-DO, siglas de NOticiario-DOcumentales cinematográficos, nació a finales de 1942 con el objetivo de “ser tan bueno como el que más, ameno, instructivo, variado y técnicamente perfecto”, por lo que tenía que llegar “al último rincón de nuestra Patria en el plazo de tiempo más breve” reflejando “todos los aspectos nobles de la vida de nuestra nación: política, económica, artística, cultural, científica, deportiva, etc. También estos mismos aspectos, a ser posible, del mundo entero. Debe, en una palabra, informar, instruir y recrear” (citado en Tranche y Sánchez-Biosca, 2018, p. 52) cumpliendo con su eslogan de “El mundo entero al alcance de todos los españoles”.

El Noticiario fue el primer producto que NO-DO elaboró, así como el más importante de la entidad, ya que le fue otorgada la exclusividad a la hora de producirlo, es decir, ninguna otra entidad podía realizar noticiarios en España, y su proyección era obligatoria en todos los cines antes de la emisión de la película. No obstante, NO-DO elaboró otros productos como Documentales en Blanco y Negro, Documentales en Color, Revista Imágenes e Imágenes del Deporte.

NO-DO abordó la realidad desde la perspectiva del entretenimiento y no tanto desde la información, y “de ahí que los contenidos políticos ocuparan sólo una parcela dentro de la variedad de temas proyectados que, generalmente, eran livianos” (Rodríguez Mateos, 2008, p. 25). Todos estos temas (curiosidades, cultura, educación, deportes, variedades, moda, ocio, etc.) fueron mostrados como tópicos recurrentes en los diferentes noticiarios, documentales y reportajes emitidos por NO-DO, además de predominar en ellos las omisiones, ausencias y ligerezas, pues, como afirma Sánchez-Biosca (2009), esta entidad y sus productos fueron concebidos “para unas masas escasamente alfabe-

tizadas, sin apenas cultura de viajes y pensada para su difusión en el seno del espectáculo estrella del ocio social, el cine” (párr. 5-6).

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL NO-DO HASTA LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970): AUSENCIAS Y OLVIDO

El franquismo paralizó todos los avances que se produjeron en materia de educación y, sobre todo, en la educación de las personas con algún déficit o, como eran denominados en aquella época, los “subnormales” o “anormales”. Ya los términos indican que esas personas tenían un desarrollo, unas características y unas capacidades que no se vinculaban con lo catalogado como “normal”.

Las acciones llevadas a cabo por el régimen en favor de estos niños fueron mínimas, sobre todo hasta la década de los sesenta. Algunas de las más destacadas fueron la creación de la ONCE (1938), la promulgación de la Ley de Educación Primaria (1945) que regulaba en el artículo 33 las escuelas de anormales, ciegos y sordomudos, el establecimiento de normas concretas en 1947 para los colegios de sordomudos, los de ciegos y los de anormales, la creación del Patronato de Educación Especial (1956), la transformación de la Escuela Nacional de Anormales en el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica (1960), entre otras. No obstante, la mayoría de las acciones y centros impulsados fue obra de los padres, por lo que las iniciativas eran de carácter privado (González Pérez, 2009).

NO-DO fue un fiel testigo de esta desidia en las primeras décadas del franquismo. Así, desde 1943 hasta 1959 solo se emitieron dos noticias sobre la educación de las personas ciegas. El primer número (Noticiario n.º 238B, 28/07/1947) mostró a un grupo de hombres realizando un examen (lectura en braille, reconocer figuras geométricas por el tacto...). El segundo número (Revista imágenes *Hacia la luz. Labor pedagógico-social de la Organización Nacional de Ciegos*, 01/01/1955) realizó un reportaje muy completo sobre esta institución. En él se alababa la gran obra creada por el régimen que permitía a “los no videntes [encontrar] su camino hacia la luz de la inteligencia y del trabajo”. El colegio mostrado, además de otras instituciones y actividades, fue el colegio nacional de ciegos número 1 de Chamartín y en él podemos ver tanto a alumnas como a alumnos, aunque cada uno en diferentes espacios y realizando actividades acordes a su sexo (muchachas: labores, escribir a máquina, saltar a la comba; y muchachos: jugar al fútbol), aunque coincidían en el aprendizaje de la escritura y lectura en braille.

A partir de 1960, y gracias al modelo tecnocrático que buscaba la modernización de España, el número de noticias aumentó considerablemente encontrando un total de ocho, de las cuales cuatro estaban dedicadas a la educación de los ciegos, es decir, se continuaba impulsando la obra creada por el régimen. Los otros cuatro correspondían con la educación de los niños con otros déficits (físicos y cognitivos). La gimnasia y el deporte, aspectos esenciales en la doctrina educativa del régimen (Molina, 2021), también estaban presentes en los colegios de ciegos, así como la exposición de los trabajos manuales realizados por los alumnos (Noticiarios n.º 914B, 11/07/1960; n.º 965C, 03/07/1961). El Noticiario n.º 1251B (26/12/1966) seguía alabando el buen hacer de la ONCE gracias a la inauguración de un centro de formación y rehabilitación profesional e industrial para ciegos que tenía como objetivo que “Los ciegos españoles [puedan] así reincorporarse dignamente a la vida laboral y social de España”.

Pero, como ya se ha comentado, no todas las noticias fueron sobre la ONCE, en el Noticiario n.º 981C (23/10/1961) se alabó la inauguración de un centro piloto para la reeducación de los niños barceloneses con parálisis cerebral. Un centro definido como “hogar” donde los niños “recorrerán,

entre juguetes y gimnasios, el camino de la esperanza hacia la salud”. Un discurso similar se puede encontrar en el Noticiero n.º 952A (03/04/1961) cuando se inauguraron nuevas dependencias en el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica. El narrador alababa los avances en pedagogía, psiquiatría y medicina, ya que estos permitían el “perfeccionamiento de la enseñanza especializada para niños deficientes”. Unas acciones que eran difundidas como la gran obra del régimen cuando, la mayoría de ellas, eran de carácter privado o se continuaba perpetuando la reclusión de este tipo de personas, dependiendo del grado de afectación, en el hogar, manicomios o centros asistenciales.

LA EDUCACIÓN ESPECIAL COMIENZA A SER UNA REALIDAD: LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

La Ley General de Educación nació para reestructurar y modernizar el sistema educativo español. Esta ley hizo extensible la educación para todos y todas e introdujo el término de Educación Especial que hacía mención a la educación de los discapacitados, pero como una modalidad paralela al sistema educativo ordinario. No obstante, se estableció una clasificación de la discapacidad según fuese leve o profunda, pudiendo los primeros estar integrados en los colegios ordinarios.

NO-DO se hizo eco de todo ello y desde 1970 hasta 1975 emitió ocho noticias sobre educación especial, coincidiendo en que ninguna de ellas era sobre la educación de los ciegos, lo que puede indicar que el viraje hacia otras discapacidades que antes no se tenían en cuenta dejó al margen a los niños y personas ciegas.

El Noticiero n.º 1496A (06/09/1971) emitió la inauguración del que el locutor definía como el primer centro de educación especial Carmen Polo de Franco. Otros números comenzaron a proyectar noticias sobre la educación de los “subnormales” o “deficientes mentales”, destacando el Noticiero n.º 1589B (18/06/1973) en el que se explica que en el centro piloto de recuperación para deficientes mentales (Barcelona) se proporcionaba a los niños cultura elemental y se les capacitaba para la vida, permitiéndoles que desarrollasen aquello que más les gustase como, por ejemplo, la pintura. En otro número (Documental en Color titulado *Estos niños también crecen*, 01/01/1973) se llegaba a establecer que los niños con retraso mental también crecen y que, a pesar de ser diferentes a sus hermanos, también tenían las mismas necesidades y había que enseñarles todo. Un cambio en el discurso que pasaba de enseñar lo elemental o de capacitar a los alumnos ciegos para poder ejercer un trabajo, a establecer que los “deficientes mentales” también son personas con necesidades e intereses y que también debían ser educados, aprender un oficio y ejercerlo (Noticiero n.º 1689A, 26/05/1975).

CONCLUSIONES

La diferencia, lo no normativo, son aspectos que han generado y generan en los individuos y en la sociedad cierto temor al estar vinculados con la inseguridad y la desconfianza. La llegada del franquismo supuso la paralización de la educación de las personas con discapacidad, produciéndose una violencia simbólica sobre este colectivo al recluírlo e incapacitarlo para desarrollarse como personas. NO-DO realizó una radiografía de esa desidia en las primeras décadas hasta llegar a una renovación de este tipo de educación y un cambio de discurso. Los discapacitados ya no eran personas a las que rehabilitar o reeducar, sino individuos con necesidades e intereses que tenían derecho a ser educados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (55ª edición). Siglo XXI.
- González Pérez, T. (2009). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo: de la Ley Moyano a la Ley General de Educación. En M.R. Berrueto Albéniz y S. Conejero López (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días (vol. 1)* (pp. 249-260). Universidad Pública de Navarra.
- Molina García, S. (1986). *Enciclopedia temática de educación especial*. CEPE.
- Molina Poveda, M.D. (2021). *La educación a través del NO-DO (1943-1981)*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga].
- Rodríguez Mateos, A. (2008). *Un franquismo de cine: la imagen política del régimen en el noticiario NO-DO (1943-1959)*. Rialp, D.L.
- Romero Ureña, C. (2014). *La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/4612>
- Ruiz Berrio, J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En N. de Gabriel y A. Viñao Frago (eds.), *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales* (pp. 131-202). Ronsel D.L.
- Sánchez-Biosca, V. (2009). NO-DO y las celadas del documento audiovisual. *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, (4), [En línea]. <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/29172/059791.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tranche, R.R. y Sánchez-Biosca, V. (2018). *NO-DO. El tiempo y la memoria*. (9ª ed.). Cátedra.
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *ESE: Estudios sobre educación*, (2), 129-144. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8053/1/Estudios%209.pdf>

••• ••• •••

Renovació pedagògica i lluita de classes a la transició: el moviment d'Escoles en Lluita de Barcelona

Albert Torrent i Font i Jordi Feu i Gelis

Universitat de Girona

La comunicació que es presenta és una aproximació a una part de la història de la renovació pedagògica de la transició marginada per la historiografia dominant i oblidada pel pensament pedagògic actual que té per objectiu posar llum sobre alguns dels debats pedagògics actuals. Durant els anys setanta, una dècada clau per entendre la realitat política, social i educativa actual, es va desenvolupar als barris perifèrics de Barcelona el Moviment d'Escoles en Lluita que va abordar la qüestió del canvi educatiu des d'una perspectiva de classe i en el marc de la lluita dels moviments socials de base. La perspectiva política des de la qual es va abordar la construcció d'un nou model educatiu, la identificació entre els moviments socials i la lluita per la creació d'escoles democràtiques, així com la coordinació entre veïns, famílies i mestres per activar i atiar el moviment, van permetre aprofundir prou en el debat pedagògic com per fer visibles les contradiccions i incongruències del model educatiu que es pretenia impulsar en el nou règim democràtic i que deixava fora una renovació radical de l'escola.

Per a comprendre el que va significar aquest moviment, els debats que el van conformar i el desenllaç que va tenir es va fer una revisió bibliogràfica exhaustiva, es va consultar el fons documental de l'Arxiu Històric de Roquetes-Nou Barris i es van realitzar tres entrevistes en profunditat als actors del moment: Lluís Filella, mestre i membre de la vocalia d'ensenyament de l'Associació de Veïns de Ciutat Meridiana; Javier Morrás, mestre de l'Escola Sóller, i Manel Carbó, mestre de l'Escola Pegaso fins al 2007 i director durant deu anys. Els resultats d'aquesta recerca es van publicar al número 34 (juliol-desembre, 2019), pàg. 149-179 de la *Revista d'Història de l'Educació* que publica la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Però enllà d'això i tal i com apuntàvem, en aquesta comunicació ens proposem, a través de l'anàlisi del fenomen estudiat i la revisió de la informació obtinguda, abordar les qüestions que segueixen marcant el debat educatiu en ple *Tercer Impuls de Renovació Pedagògica* (Feu; Torrent, 2020), a saber: la llengua, el compromís socio-polític de l'escola, el paper de les pedagogies i escoles dels marges, el sentit de lo públic, la qüestió del gènere o els elements estructurals que permeten desenvolupar noves gramàtiques escolars. La vinculació entre passat i present de la renovació pedagògica també forma part de la recerca I+D+i (2019) *El cuarto impulso de Renovación Pedagógica en España: un estudio de caso en centros de educación infantil-primaria en las C.C.A.A de Andalucía, Madrid, Cataluña y Valencia*.(Id. del proyecto: 4853108138-108138-4-19) que duen a terme els autors que firmen aquesta comunicació.

Tal i com apuntàvem, entre els anys 1975 i 1978 a Ciutat Meridiana, Porta, Sant Andreu i Trinitat Vella, barris obrers de la ciutat de Barcelona, es dona el moviment d'Escoles en Lluita, una coordinació de les escoles Ferrer i Guàrdia, Sóller, Pegaso –principalment– i Ramon Berenguer IV –de forma

més tangencial— per fer front a la precària situació escolar que es vivia en aquests barris. El 1970 neix l'Associació de Veïns de Nou Barris (Solà i Montserrat, 2017, p. 85), que es caracteritzarà per ser una de les puntes de llança del moviment popular barceloní durant aquesta etapa i que il·lustra el que serien els moviments de base veïnals. Aquest caràcter rupturista i la forma assembleària de l'organització tenien per objectiu la construcció d'un poder popular, que significava entendre, per una banda, «la lucha en los barrios como una movilización permanente de los vecinos» i per l'altra «conseguir que en los barrios se dé un mayor grado de relaciones colectivas y sociales» (Equipos de Base de Barcelona, 1977, p. 52). La lluita d'aquesta associació, entre d'altres, té un caràcter global i aborda les problemàtiques de tots els àmbits de la vida, és per això que es creen vocalies d'ensenyament que aborden la lluita per les escoles i, com no podia ser d'altra manera, ho fan amb un caràcter radicalment renovador i amb perspectiva de classe. La crítica a l'escola estatal és demolidora ja que la defineixen com una escola útil al sistema perquè inculca els valors de l'obediència i la submissió, i afirmen que la llei Villar Palasí suposa «amoldar la enseñanza a las nuevas necesidades que impone el desarrollo del capitalismo» ja que és una llei «destinada a reproducir el sistema de clases existente y a consolidar el predominio de una clase social (la burguesía) sobre otra (la clase obrera)» (Col·lectiu Caps de Setmana, 1978, p. 11).

Davant d'aquesta situació a principis dels anys setanta es dona una incipient coordinació entre escoles de l'àrea metropolitana que comparteixen tres principis bàsics: la coordinació entre famílies i mestres, la gratuïtat de l'escola i la introducció d'elements d'innovació educativa, com per exemple, les colònies escolars o la impremta de Freinet com a mètode d'aprenentatge lecto-escriptor. A aquestes reivindicacions compartides per diferents escoles se li suma la reivindicació del dret a escollir els propis mestres que serà un dels elements clau a l'hora d'aconseguir una educació «al servei del barri» i que passa per aconseguir una autonomia real respecte al ministeri en matèria educativa. Tal i com explica Javier Morrás: «el asunto de la elección de maestros es y será en adelante el punto más duro de las negociaciones, ya que el Estado no está dispuesto a ceder el control de la escuela» (Morrás, 2018, p. 495). Aquest plantejament autogestionari té un enorme potencial a l'hora de renovar profundament l'escola ja que suposa posar a debat el sentit de l'educació en cada context, és a dir, l'apropiació del fet educatiu per part de la comunitat com a eina transformadora de manera que «la escuela se va dotando de un sistema de funcionamiento participativo y horizontal basado en la experiencia de la lucha, donde la asamblea ha sido el elemento motor. Se prescinde de la figura del director y es la asamblea el organismo decisorio del que parten una serie de comisiones de funcionamiento en las que participan padres, maestros y alumnos de segunda etapa. El claustro de profesores asume las funciones pedagógicas, pero tanto los problemas que surgen en las clases como la didáctica aplicada se tratan de manera abierta ya sea en la asamblea o en la comisión de Orden y Pedagogía, que asumirá el reto de potenciar el debate a fondo sobre la verdadera función de la escuela» (Morrás, 2018, p. 498). Aquest plantejament no busca altra cosa que el desenvolupament de l'amor a la llibertat, del sentit de la responsabilitat i de la solidaritat, el despertar del sentit crític, la consideració de l'entorn social del nen i el respecte als ritmes i processos d'aprenentatge (Morrás, 2018).

Si bé les circumstàncies de cada centre son lleugerament diferents i els motius que encenen la lluita a cada barri també, el plantejament i posicionament compartits fan que el dia 6 de setembre de 1977 es celebri la primera assemblea de coordinació entre Sòller i Pegaso que acabà amb la ocupació durant 4 dies de la delegació del MEC a Barcelona. Aquesta acció es pot considerar el

punt de partida del moviment d'Escoles en Lluita, una confluència de lluites que es proposa fer efectiu el replantejament global de la tasca educativa des d'una mirada social i política crítica amb el model vigent i en relació amb les condicions estructurals dels centres, la metodologia, les relacions de poder i les finalitats educatives: «la enseñanza no debe ser fuente de beneficios ni de control ideológico o social. [...] El objetivo de la escuela debe ser el desarrollo activo de todas las posibilidades del chico/a respecto a la formación corporal, afectividad, educación estética y conocimiento y participación en su realidad social y natural [de manera que] se despertará el espíritu crítico que permita al niño analizar y transformar su realidad, que es el barrio» (Escola Pegaso, 1977, p. 10). Es tracta, doncs, de fomentar la inserció en la realitat social en què viu el nen com a punt de partida per al coneixement del món i la cogestió de l'escola per part de mestres i famílies com a forma comunitària d'educar, això sí, sobre la base del finançament amb fons públics que garanteixin la gratuïtat total i, per tant, que evitin la segregació. A més a més, es crea material pedagògic propi que respongui a les programacions decidides pel claustre (i no pel MEC), es treballen els continguts per grups, es fa avaluació contínua deixant en segon pla els exàmens, es realitzen assemblees de classe, s'introdueixen metodologies actives en el procés d'ensenyament i es fan sortides escolars. També es crea una escola d'adults —a les escoles Sóller i Pegaso— per tal de formar els pares dels alumnes amb l'objectiu de donar més força i coherència a la renovació que es busca. Aquest replantejament de fons és l'autèntic contingut de la lluita política que s'està duent a terme en el terreny educatiu i anuncia amb clarividència les dificultats a què s'haurà d'enfrontar la renovació pedagògica en el futur ja que l'única sortida que ofereix l'Administració és la privatització de les escoles: «Exigir una enseñanza de calidad para todos significa el control responsable de los padres sobre la enseñanza, lo cual pone en cuestión la forma de contratación de los maestros y su sagrado derecho a la propiedad de una plaza independientemente de la educación que impartan [cosa que] empieza a poner en cuestión las bases de ese sistema» (Escola Pegaso, 1977, p. 7). Així doncs, gràcies a la lluita realitzada en un període convuls en què el nou règim encara no ha edificat les institucions que garanteixin el seu poder, l'Administració accedeix, finalment, a donar contractes als mestres de les escoles Sóller i Ferrer i Guàrdia, mentre que en el cas de la Pegaso imposa la complementació del claustre amb el model de nomenaments vigent.

A més a més, en un context majoritàriament castellanoparlant, degut a la immigració interna procedent del sud d'Espanya de les famílies que participaven en les Escoles en Lluita, s'aposta pel català ja que «és indispensable perquè els nens estiguin realment integrats en la realitat catalana [ja que] només utilitzant la llengua del poble esdevindrà una veritable escola catalana» (Escola Pegaso, 1977c). També es posa l'accent en la defensa de l'*educació especial* entesa «com un servei de l'escola centrat a donar ajuda a tots els nens que presentin problemes» (Escola Pegaso, 1977b) formant equips especialitzats que atenguin els alumnes que, per raons individuals o socials, tinguin dificultats en la dinàmica escolar. Així mateix, es defensa la necessitat d'acabar amb la separació per raons de sexe així com aposten per la laïcitat.

Però tot i la victòria parcial, que obre un camp de possibilitats per als moviments de base de caràcter anarquitxant en el camp educatiu, la força del moviment és contrarestada per fer efectiva una transició possible i assumible pel poder franquista en decadència. Segons Manel Carbó (mestre i director de l'Escola Pegaso) en el moviment educatiu hi dominaven, per una banda, el moviment comunista (MCC), el PSUC, OIC, Bandera Roja i la LSR i, per l'altra, els grups anarquistes sense una estructura de partit, de manera que les diferències no tardaran en aflorar. La crítica per part dels

sectors comunistes a l'acció directa exercida pels sectors llibertaris amaga la voluntat de control d'unes assemblees autònomes que no es deixen cooptar pels partits en ple procés de legalització i amb aspiracions de poder. Les propostes horitzontalistes i assembleàries de caràcter llibertari són titllades de violentes i els defensors d'aquestes, acusats de delinqüents. L'Administració i els partits emergents utilitzaran la idea de la neutralitat pedagògica per debilitar i dividir el moviment posant totes les places de professor a concurs «para hacer un claustro “más pluralista”» (Morrás, 2018, p. 498) així com el nomenament d'un director per acabar amb la horitzontalitat

A més a més, el sindicat verticalista d'ensenyants d'herència franquista (ANPE) posa en dubte les intencions del moviment: «Se han atrevido a llamar a la Escuela nacional, a la Escuela del Pueblo, Escuela Burguesa y esto ya es el colmo. [...] Si quieren una escuela política (¿) que pongan las cartas boca arriba y no solapadamente introducirse en la Escuela Nacional» (Col·lectiu Caps de Setmana, 1978, p. 89). El menysteniment de les pràctiques i l'acció directa en el procés de lluita, la cooptació de les assemblees

Tot i que les escoles Ferrer i Guàrdia, Sóller i Pegaso tindran diferents desenllaços més o menys desil·lusionadors considerem rellevant la seva aportació en la història de l'educació a Catalunya i, especialment, per la seva crítica als moviments renovadors que no inclouen en la renovació pedagògica la transformació social: «La alternativa de Rosa Sensat se quiere presentar como una alternativa a la Ley General de Educación. Indudablemente hay diferencias entre una y otra, pero estas diferencias no suponen un cambio estructural profundo, ya que en el fondo la escuela activa supone un reforzamiento de la líneas generales de la propia LGE. Nos explicaremos: el marco en el que se han realizado estas experiencias no es otro que la escuela privada, y no una privada cualquiera, sino mayoritariamente una escuela cara y clasista, situada en puntos estratégicos de la ciudad: Sarriá, Guinardó, Horta. Esto hace que la enseñanza de calidad siga inaccesible a la clase trabajadora y siga siendo patrimonio de unos pocos» (Col·lectiu Caps de Setmana, 1978, p. 89). La qüestió de fons no rau en aspectes «estrictament professionals» sinó en la desigualtat entre les diferents classes socials. I és que el mestre no és tant classe treballadora quan s'enfronta a la defensa d'uns drets laborals propis sinó en tant que combat el model educatiu capitalista i lluita per un ensenyament a favor dels més desfavorits. Per això l'aposta del moviment és la d'una renovació per a les classes treballadores dins el marc del sistema educatiu estatal.

La dissolució del moviment Escoles en Lluita, juntament amb les posicions més antiautoritàries i políticament més radicals del món educatiu, té un component polític clar. Tal com afirma Filella, el moviment llibertari de la Barcelona dels anys setanta no és que afluixés sinó que «es va aixafar» (Filella, Ll., 15/05/2018, L. 121) però les aportacions dels seus plantejaments segueixen tenint sentit quan parlem de canvi educatiu si aquest no pretén educar merament per a l'adaptació sinó per a la transformació. Vincular escola i moviments socials, construir el centre com un espai de resistència i de creació de comunitat, o fer reals i profunds els processos democràtics, passen necessàriament per incardinar l'educació en els moviments socials emancipadors fent explícita la relació entre allò educatiu i allò polític. Però la integració de les escoles renovadores alternatives de caire privat al sistema educatiu del règim democràtic (el CEPEPC) suposaria la pèrdua de força del moviment renovador de manera que des de la perspectiva de les Escoles en Lluita i tal i com diu Morrás la història de la renovació es reescriuria com «la història d'un fracàs». Caldria preguntar-nos cap a on encaminem el canvi educatiu actual per tal de no reescriure la mateixa història.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Col·lectiu Caps de Setmana (1978). *Escuelas en lucha*. Madrid: Ediciones Paideia.
- Equipos de base de Barcelona (1977). «Instituto San Andrés: ideas y prácticas nuevas. Los barrios y el Poder Popular». *Revista Teoría y Práctica*, núm. 5, 38-58.
- Escola Pegaso (8/10/1977a) «Pegaso: Escola al servei del barri» [documents interns inèdits].
- . (8/10/1977b) «Educació especial» [documents interns inèdits].
- . (8/10/1977c) «El català a l'escola» [documents interns inèdits].
- Feu, J., Besalú, X., & Palaudàrias, J. M. (2021). *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*. Ediciones Morata.
- Feu, J., & Torrent, A. (2020). Aproximació al tercer impuls de renovació pedagògica, entre l'adaptació inevitable i la resistència transformado-ra. *Temps d'Educació*, (59), 237-254.
- Morrás, J. (2018) «La lucha de la escuela Sóller», dins Fundación Salvador Seguí-Madrid (coord.) *Las otras protagonistas de la Transición. Izquierda radical y movilizaciones sociales* (1a ed. p. 491-500). Madrid: FSS Ediciones.
- Solà i Montserrat, R.(2017) *L'ensenyament a Nou Barris 1933-1990*. Barcelona: Arxiu Històric de Roquetes-Nou Barris.
- Torrent, A. & Feu, J. (2020). La renovación pedagógica en Cataluña: análisis y prospectiva del tercer impulso renovador (2000-2020). En García, G. G., Navas-Parejo, M. R., Jiménez, C. R., & de la Cruz Campos, J. C (ed.), *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional* (pp. 260-280). Dykinson

••• ••• •••

Entre orfanatos, internados y residencias escolares: Regulaciones educativas en el siglo XX

Gloria Maria Naranjo Q.
Universidad de los Andes

RESUMEN

Crear una oferta institucional de educación en zonas de ruralidad dispersa y profunda ha sido una problemática desde el inicio de nuestra vida republicana y aún en nuestros días es un desafío que requiere análisis y gestión de parte de todos los actores educativos. Por esto, propongo un recorrido por la normatividad que ha regulado una de las estrategias de cobertura y permanencia más importante: Los Internados Escolares, de manera que la comprensión sobre los cambios y las persistencias de este fenómeno, puedan ilustrarnos en la actualidad los vacíos que cada norma ha dejado, los alcances, así como, los desafíos que han seguido surgiendo y que será responsabilidad nuestra proponer nuevas y pertinentes respuestas para esta modalidad escolar que al 30 de noviembre de 2019 presta el servicio a 35.000 niños, niñas y adolescentes en 31 Entidades Territoriales Certificadas.

Tras la constitución de 1991 y la ley general de educación en 1994, se reguló toda la oferta y prestación del servicio educativo, dejando por fuera la modalidad internado que nunca dejó de funcionar en la ruralidad, lo que generó un vacío en el funcionamiento para estas instituciones. La regulación es esencial en la oferta educativa, porque genera estándares y criterios de calidad que deben ser cumplidos por todas las instituciones educativas, garantizando el derecho a la educación a niñas y niños. Al dejar por fuera a los internados de la regulación, el Estado Colombiano permitió que se ofreciera educación sin ninguna garantía de calidad y bienestar para una gran población del país.

Desde el 2018 el Ministerio de Educación Nacional viene adelantando esfuerzos por construir proyectos normativos que regulen particularmente los componentes asociados al servicio de internado escolar, sin embargo, estos intentos desconocen el panorama normativo que rigió estas instituciones, por ello, planteo que para diseñar un proyecto normativo pertinente, es indispensable realizar un recorrido sobre las regulaciones que han tenido, así como, las acciones políticas cotidianas que se han creado en las Entidades Territoriales Certificadas con Internados. En este texto se pretende entonces realizar un balance sobre las diferentes regulaciones normativas que existieron desde principios del siglo XX y que siguen siendo las únicas orientaciones para estas instituciones.

La educación es una de las más importantes vías para la movilidad social (OCDE, 2016) y el desarrollo educativo, razón por la cual, garantizar la prestación del servicio educativo en todo el territorio nacional es uno de los desafíos que ha tenido el Estado Colombiano a lo largo de su historia reciente. Para entender esto, vale la pena tener presente que, según los datos del DANE (2018), la matrícula total de estudiantes en Colombia son 9'916.546 alumnos, de esta el 80% se encuentra en el sector oficial (7'968.080) y, además, el 23,7% corresponden a escuelas de la zona rural; de la misma forma, el IGAG (2014) señala que 101,6 millones de hectáreas corresponden al área catastral del país, de las cuales el 99,6% son áreas rurales.

Por tanto, el 99,6% del territorio considerado rural, sólo aporta el 23,7% de la matrícula escolar, lo que nos puede indicar que esta población se encuentra dispersa y que sostener la oferta educativa para ella no es tan sencillo. Esta encrucijada ha sostenido vivos los internados escolares por décadas, pues garantizan la permanencia de niños, niñas y adolescentes en el mismo establecimiento educativo durante el periodo escolar, evitando largos y -por lo general-, peligrosos desplazamientos. Actualmente en Colombia tenemos 536 internados escolares, en 31 Entidades Territoriales Certificadas -ETC-, de 24 departamentos, que brindan educación a 35.345 estudiantes hasta noviembre de 2019 y el 59% de los internados tiene más de 25 años de funcionamiento, (MEN, 2020). Por esta razón es tan importante el debate público sobre estas instituciones escolares.

Algunos -internados- surgieron por la iniciativa de comunidades religiosas, que tenían presencia en territorios de difícil acceso y que posteriormente se transformaron en Instituciones Educativas, como la Ciudad de Asís en Puerto Asís (Putumayo). En otras situaciones, surgieron por la gestión de comunidades indígenas, buscando que los procesos de educación respondieran a sus tradiciones culturales, como la Casa del Conocimiento en la Chorrera, (Amazonas). Y para la política pública es necesaria esta comprensión sobre el origen y la transformación en el tiempo de estas instituciones, para diseñar acciones pertinentes que favorezcan a las comunidades que tienen su confianza depositada en estas instituciones.

Como se ha venido planteando, estas instituciones y su regulación existen desde principios del siglo XX y para pensarlas en la actualidad es esencial comprender sus cambios y permanencias en el tiempo.

La primera regulación de la que se tiene conocimiento es del 18 de abril de 1931, en ella, se promueve la creación y organización de orfanatos e internados de indígenas en la Intendencia del Amazonas y las Comisaría del Caquetá y el Putumayo (hoy departamentos los tres). Dichas instituciones estarían lideradas por las misiones católicas que tienen presencia en estos territorios, y los gastos para la adecuación y funcionamiento de estas serán responsabilidad del Estado bajo la administración de la comunidad religiosa.

Posterior a esta, el 21 de diciembre de 1938 se establece una nueva ley para la cooperación entre la Nación, los Departamentos y Municipios para que se funden internados para la educación campesina, en los que se favorece la educación primaria y gratuita. En esta, a pesar de no se brindar detalles suficientes sobre las acciones que se realizarán para ponerlos en funcionamiento, si deja muy claras las responsabilidades sobre sus finanzas en las que en un 40% provienen de la Nación, y en un 60% por los Departamentos y los Municipios.

Estos proyectos proyecto normativos surgen durante el periodo conocido como “Olimpo Radical”, en el que numerosos representantes del partido Liberal Colombiano en una búsqueda por la modernización y desarrollo del país, realizan diversas acciones para expandir el control del Estado frente a los territorios. El primer decreto (1931) ocurre bajo la presidencia de Enrique Olaya Herrera, de este, además, se puede inferir una visión de los “territorios nacionales” como una zona agreste y distante, que requiere decisiones nacionales para desarrollarse, en el mismo ordenamiento (artículo 8), se establecen grupos de policía colonizadora de la Amazonía, que deberán dedicarse al terreno de cultivos y creación de oficios que tengan lugar para poblar y controlar el territorio. Mientras que el segundo decreto (1938) es liderado por Eduardo Santos y es muy claro sobre el interés de formación para la juventud campesina, que favorezca el desarrollo de técnicas y habilidades para mejorar la producción agrícola.

En general, podríamos decir que, en este marco de tiempo entre 1931 y 1938 en el que se sitúa la legislación emergente sobre los internados escolares, la escuela fue vista como un escenario privilegiado para materializar los propósitos desarrollistas de la época con respecto a la organización de los territorios, en este caso, desde la creación de escenarios de capacitación del personal para la participación de los procesos económicos y sociales.

Más adelante, el 25 de enero de 1971 se expide el decreto 070 en el que se asignan cuatro horas extra a los docentes y directivos docentes que están vinculados oficialmente a normales superiores e internados, que a la fecha se encontraban solicitando se les reconozcan los tiempos adicionales a la jornada escolar que deben realizar para el desarrollo de las actividades propias de las instituciones. En este decreto, que ocurre bajo la presidencia de Misael Pastrana Borrero, durante el Frente Nacional, y se puede concluir que existían procesos de organización de los maestros, toda vez que el decreto hace referencia a las solicitudes de los docentes y, además, que en este periodo de cuarenta años, parecen haber funcionado los internados, tanto como las normales gozando de aceptación general, razón por la cual, finalmente el Estado reconoce ese tiempo adicional de maestros y maestras.

Pese a todo este recorrido, con la constitución de 1991 es indispensable que se realice un enorme proyecto reformador de la legislación en todas las áreas de la vida social. En educación, el 8 de febrero de 1994 se expide Ley 115 que regula todo el sistema, razón por la cual es conocida popularmente como Ley General de Educación. En esta, desaparecen por completo los internados escolares, al parecer, en el orden nacional olvidaron la existencia de estas instituciones, sin embargo, éstas no habían desaparecido como se pensó y al dejarlas sin regulación también se dejó a un lado, su financiamiento, los criterios para el nombramiento de maestros y maestras, así como, los criterios mínimos de calidad para la garantía del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes.

Construir una regulación normativa para estas instituciones ha sido una preocupación en la última década, en parte, por la emergencia de denuncias ciudadanas en diferentes medios nacionales sobre estas. Para esto, los pasos dados por el MEN han sido liderar estudios que le permitan entender las necesidades que existen en materia regulativa. Por ello, en el 2013 este firma un convenio con el Consejo Noruego para los Refugiados, Corporación Opción Legal y UNICEF, para realizar un diagnóstico de una muestra de 83 internados, entre los hallazgos de este estudio se destacan: 48% de los internados están en lo que el DANE llama “ruralidad dispersa”, el 37% de sus estudiantes son víctimas de desplazamiento forzado, el 62% de las instituciones internado se encuentran en zona de riesgo por fenómeno natural, 66% están en situación de pobreza y el 13% de miseria. Además, en todos los internados encontraron una figura de coordinador de internos o de cuidador, sin embargo, la misma no existe en la legislación sobre contratación en el sistema educativo, por lo mismo, no tiene un perfil definido para este rol. (MEN, Corporación Opción Legal, Consejo Noruego para los Refugiados, UNICEF, 2013) (Hernández Barbosa, 2014).

Así mismo, resultó evidente que los recursos que llegan a las instituciones educativas vía el Sistema General de Participaciones -SGP- no alcanza a cubrir las necesidades singulares de las instituciones internado, en el 85% de ellos existe un déficit en los recursos que se requiere para su funcionamiento (MEN, et all, 2013) y por ello, el MEN emite el 26 de junio de 2019 la circular 26 en la que se crean orientaciones específicas para el uso de los recursos del SGP girados a las Entidades Territoriales Certificadas -ETC- para el funcionamiento de los internados. En esta, se reconoce un valor adicional a todas las ETC que operan los internados y que tienen correctamente caracterizada la matrícula en el Sistema de Matrículas – SIMAT –. Sin embargo, en el estudio del MEN y la Universi-

dad Pedagógica Nacional, se encontró que en un 92.91% de ocasiones el SIMAT no refleja la realidad de la matrícula escolar (MEN, 2020).

Durante la última década, el liderazgo del Ministerio de Educación Nacional por regular el funcionamiento de los internados escolares, hace parte de las acciones para cerrar las brechas de inequidad educativa que existen y que han venido profundizándose en los últimos años. Actualmente, la permanencia de más de 35.000 estudiantes cada año en el sistema educativo, depende de este tipo de instituciones, lo que se requiere es una regulación para brindar servicios de calidad a la población educativa. Y la regulación del servicio para todo el territorio nacional es una vía expedita para garantizar calidad de la educación en todo el territorio nacional, para ello, se requiere reconocer la manera en la que se han regulado, así como, construir escenarios de concertación colectiva de los diferentes públicos educativos, para que pueda ser pertinente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DANE. (2018). Estadísticas por tema: Educación formal (EDUC). Información 2018. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal>
- Hernández Barbosa, R. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 15-38. DOI: <https://doi.org/10.19052/ap.2716>
- IGAG. (2014). Tan solo el 0,3 por ciento de todo el territorio colombiano corresponde a áreas urbanas: IGAC. Recuperado de: <https://igac.gov.co/es/noticias/tan-solo-el-03-por-ciento-de-todo-el-territorio-colombiano-corresponde-areas-urbanas-igac>
- MEN. (1931). Ley 54 del 18 de Abril.
- . (1938). Ley 257 del 21 de Diciembre.
- . (1971). Decreto 070 del 25 de Enero
- . Corporación Opción Legal, Consejo Noruego para los Refugiados, UNICEF. (2013). Diagnóstico Situación de los Internados Escolares en Colombia. Bogotá.
- . (2020). Proyecto de decreto para regular las residencias escolares. Publicado para comentarios el 4 de mayo.
- OCDE (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Colombia. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- UNESCO. (2005). Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales. Recuperado de https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/2811_16_passport_web_s.pdf
- Valdés, H. (2008). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, Unesco/LLECE.

••• ••• •••

Ver-juzgar-actuar: el método de Acción Católica para la educación de los obreros en el franquismo que impulsó su conciencia de clase y secularización

Carlos Martínez Valle

Universidad Complutense de Madrid

A pesar de haber sido postergado por la Historia (de la educación) (social) y haber recibido relativamente poca atención fuera de la Historia de la Iglesia y del catolicismo de izquierda, podríamos decir que las distintas formas del método Ver-juzgar-actuar han sido parte de una serie de movimientos sociales y transformaciones ideológicas de gran calado, que profundizaron la modernización de la sociedad española, a pesar de la férula político-religiosa de la dictadura. No obstante haber surgido como reacción a la creciente secularización y conciencia de clase socialista o marxista de los obreros europeos, es fácil mostrar su presencia en la creación de una cultura de clase, el asociacionismo y la secularización de los obreros y en el *aggiornamento* y opción por los pobres de la Iglesia oficial que ocurren en Europa desde fines de los 50s. Algunos ejemplos bastarían aquí.

El Ver-juzgar-actuar (*zien, oordelen, handelen* en flamenco; *voir, juger, agir* en francés) y la Revisión de vida, junto a sus derivados, el Método Cíclico, la Encuesta sistemática y las Campañas Jocistas fueron los instrumentos usados por las Hermandades Obreras de Acción Católica y las Juventudes Obreras Cristianas para crear la Unión Sindical Obrera (USO), que inicia la penetración del sindicato vertical. Miembros de HOAC y JOC lideran las primera huelgas (Euskalduna 1952), componen muchas de las iniciales Comisiones Obreras y fundan el Frente de Liberación Popular o FELIPE (Domínguez, 2013; García Alcalá, 2001). Fueron un instrumento utilizado por numerosos movimientos sociales, especialmente los vecinales que transformaron los asentamientos de aluvión (Estaban Zuriaga, 2012). Los usó el padre Arizmendarrieta para fundar (1956) y desarrollar la Cooperativa Mondragón, que devino uno de los mayores conglomerados industriales en España (Bryan Newton, en prensa). Grupos que usaron estos métodos contribuyeron de forma sustancial a transformar las prácticas y la ideología de la conservadora iglesia católica, siendo fundamentales para la convocatoria del Vaticano II (Le Bourgeois, 1969). Son el instrumento de autoeducación que siguen los católicos que vienen criticando la catequesis escolar y, justo tras la muerte del dictador, piden su eliminación (Martínez Valle, 2017). Por fin, miembros de la HOAC y las JOC forman parte de los movimientos de renovación pedagógica en buena parte del país (para Castilla y León, vid: Esteban Frades, 1994).

APUNTE HISTÓRICO

El Ver-juzgar-actuar es un método de (auto) educación popular diseñado por J. Cardijn en los años 20, como instrumento de concienciación y movilización para el sindicato Jeunesse Obriere Chrétienne, que había creado con anterioridad. Este sindicato juvenil, que incluía a trabajadores y aprendices

menores de edad, seguía el principio: “de nosotros, por nosotros y para nosotros” (replicando el lema de la educación activa de la escuela de la comunidad, por la comunidad y para la comunidad) (Horn, 2015, p. 13-14). El método propone 3 actividades de grupo interconectadas: ver, juzgar y actuar. Se basa en el análisis conjunto de incidentes vividos por cualquier participante pero que afecta a la mayoría de un grupo de hasta 10 miembros. Una vez elegido el asunto, se analiza para profundizar en su conocimiento siguiendo una perspectiva evangélica (juzgar) y se proponen vías de solución y una resolución de actuación conjunta. Se conforma, pues, como un instrumento de reflexión y acción que propone una nueva espiritualidad intramundana y comunitaria o, también, un método de resolución de problemas prácticos conectados con la experiencia grupal.

Sería parte de la evolución de los métodos de la pastoral social que perfeccionaría, volcando en la acción y haciendo más democrática y horizontal, la tradición de los Círculos de estudio y el Sillón (Montero García, 2003). A su vez, el Ver-juzgar-actuar se presentará y transformará en un conglomerado de métodos como la Revisión de vida, la Encuesta (sistemática) o numerosas variaciones locales como el Plan Cíclico usado en España.

A pesar de que se conocía antes de la Guerra Civil, en España el método se extiende tras ésta. A petición de Pío XII, el Cardenal Pla y Deniel, la jerarquía y Acción Católica (AC) fundan en 1946 y 1947, respectivamente, los movimientos Hermandad Obrera de Acción Católica (HOAC) y la Juventud Obrera Católica (JOC), ambos con ramas masculina y femenina separadas. Como todos los movimientos especializados de AC, se crean para parar la apostasía de las masas, que abandonan la iglesia y se tornan socialistas o marxistas, controlar políticamente a los católicos y preparar, ante la caída de las potencias del Eje y la eventual democratización en España, una opción política que permitiese a la Iglesia crear un partido y sindicatos católicos con los que articular sus reivindicaciones sin el baldón de su colaboración con la dictadura (Montero García, 2000). Plausiblemente el método contribuyó a la creación de una cultura propia que lleva, en 1949, a ambos movimientos a independizarse de la sección masculina de AC, de la que dependían.

Cuando se funda la HOAC, se encarga a Guillermo Roviroso (Vilanova i la Geltrú, 1897 - Madrid, 1964) su dirección oficiosa. Roviroso era un obrero electrotécnico, converso al catolicismo, que durante la Guerra civil había sido elegido presidente del consejo obrero de su fábrica, lo que le valió una condena que no termina de cumplir. Para lanzar la HOAC recluta otros “conversos” provenientes del anarco-sindicalismo, el marxismo o el socialismo (López García, 1986), lo que hace que el régimen acuse a estas asociaciones de servir de refugio a toda suerte de enemigos políticos. Roviroso elabora un derivado del método, que denomina Plan Cíclico y será oficioso en la HOAC entre 1952-1955, cuando la radicalización de los movimientos y sus enfrentamientos con el régimen hacen que la jerarquía, que quiere reconducirlos según el modelo de Asociación Cristiana de Trabajadores Italianos (ACLI) y la Democracia Cristiana, vaya sustituyendo a Roviroso hasta su expulsión en 1957. Entre 1946-65, más de 100.000 personas pasaron por los cursillos de la HOAC. En 1951, cuando se clausuró de *Tú!*, la revista de la HOAC, ésta tenía una tirada de 40.000 unidades (Santiago Mascaraque, 1996, 201).

Así, el Ver-juzgar-actuar y la encuesta sistemática son prácticas centrales de los movimientos, fomentadas por traducciones y obras de autores españoles, hasta ser aprobada oficialmente por JACE (Juventud de Acción Católica Española) en 1960 deviniendo método estatutario de ambos movimientos. Todos estos métodos llevaron a la progresiva izquierdización y a la participación de éstas en todos los espacios sociales. El método produjo una transformación radical en la teología, objetivos y formas de acción de estas organizaciones y sectores afines, siendo muy relevantes en el proceso de

«desenganche» de la Iglesia del régimen (Ortiz y González, 2011). En cualquier caso, el mantenimiento nominal del método no implica necesariamente que se usase siempre de la misma manera o que tuviese siempre las mismas valencias. Como pone de manifiesto (Horn, 2008), el mismo Cardijn fue transformando el método al subrayar aspectos distintos, como el peso dado a las enseñanzas de la iglesia y, por tanto, a sus jerarquías.

EL MÉTODO

Como hemos manifestado, hay variaciones significativas entre los métodos relacionados como la revisión de vida, la encuesta (sistemática) o las variaciones puramente nacionales como el Plan cíclico. Una explicación muy cursoria del Ver –juzgar –actuar como método activo inductivo, podría mencionar las siguientes características: en la reunión grupal se exponen “hechos de vida” (faits de vie) acontecimientos o cosas que pasan a los participantes. Una vez presentados los hechos se elige por el grupo uno considerado significativo. De la explicación ampliada del hecho se pasa a un análisis grupal desde una perspectiva evangélica (que desde el Vaticano II debe atender al principio de la opción preferencial por los pobres), y a varios niveles de concreción, desde el contexto inmediato hasta el ámbito social y político nacional. Tras el análisis, el grupo define y acuerda el curso de acción a tomar para llevarlo a la práctica. Este se evalúa, se celebran los eventuales resultados positivos y se vuelve, recursivamente, al análisis. El método se conforma como una estrategia de formación integral que construye conocimientos, hábitos y conciencia crítica, fomentando la autogestión. (Rodríguez Peralta, 2011).

Este método se trasladaba, en ocasiones de gran concurrencia de público, a las campañas o encuestas generales. En ellas, diversos equipos extendían la metodología al recoger los problemas de grupos o colectivos, proponerles actividades variadas, pero en general de carácter más o menos lúdico (cineforum, lecturas, juegos), para fomentar el debate entre los participantes y recoger sus demandas, que eran publicadas. Las demandas, diagnósticos y soluciones propuestos alimentaban, a su vez, los ver-juzgar-actuar de los grupos más pequeños (Montero, 2016). Así, el Ver-juzgar-actuar serviría a dos momentos diferenciados: encuesta personal y encuesta colectiva en un trabajo cooperativo. Rovirosa complejiza el proceso y propone el Plan cíclico de formación, una formulación del cual, se publicó en el boletín 60 de la HOAC de 1952 para ser discutido en la Semana nacional. A los elementos de la revisión de vida, suma un cuestionario pre-conformado y estandarizado sobre temas diversos que incluía una discusión sobre distintas ideologías, incluyendo el socialismo y el marxismo. Los métodos por tanto sirvieron para dar a conocer a los obreros y jóvenes católicos las ideas socialistas y marxistas y es a este hecho al que Feliciano Montero asigna su relevancia y efectos.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Por un lado un buen grupo de trabajos, realizado por los mismos protagonistas o autores muy cercanos a ellos, tiene, muy a menudo, un carácter hagiográfico o reivindicativo del papel de esos actores en la pluralización política del franquismo y el advenimiento de la democracia, aunque proporciona un conocimiento muy cercano de las redes, las opiniones y visiones de los participantes (López García, 1986). Otra parte de la literatura, realizada desde el mundo académico, ha investigado con rigor y perspicacia la historia de las instituciones que usaron los métodos. Entre nosotros, esta literatura estaría representada fundamentalmente por el grupo de investigación en torno a Feliciano Montero

y Julio de la Cueva. Pero en ambos casos se trataría de una Historia política o institucional que no tiene el foco ni en los procesos educativos ni en los sociales, las excepciones serían, junto a algunos trabajos de Montero, los de Sanz Fernández (1984 y 2001) o Rodríguez Peralta (2007). Parafraseando a Montero (2016, p. 331 que cita a Fernando Urbina, 1993, p. 197) la investigación sobre los procesos educativos alrededor del método y las asociaciones no se ha agotado.

La literatura sobre el método y las organizaciones en distintos países europeos, espoleada quizá también por el interés despertado por Skinner y la escuela de Cambridge por los movimientos sociales y políticos no “canónicos” como el socialismo democrático se está alejando de las posiciones confesionales y sofisticando (Favier, 2019). Tenemos también estudios más generales centrados en Europa occidental, que siguen teniendo un foco claro en la historia institucional y política (i.a. Horn & Gerard, 2001; Horn, 2008). Faltan estudios globales verdaderamente comparados, centrados en los aspectos educativos y en otros ámbitos como el sur de Europa y Latinoamérica.

PROBLEMAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación pretende considerar en qué medida el método ver-juzgar-actuar está influido por la Progressive Education y Dewey (Critical Enquiry y communitarian active education). La penetración del pensamiento del progresivismo en los medios católicos franco-belgas es evidente ya en los 40s (Martínez Valle, 2017). Hemos mencionado aquí ya algunos indicios en la obra de Cardijn y podríamos mostrar más en la de Rovirosa, como la centralidad de la solución de problemas en la vida humana, el hábito o el aprendizaje a través de la acción (1995). Pero nuestra hipótesis es que esta está muy mediada por las asociaciones de desarrollo barrial o regional norteamericanas.

Otro objetivo de la investigación es considerar o ponderar los efectos educativos, políticos y religiosos del método. Frente a la concepción tradicional de que el método es el instrumento central que sirve para entender la extensión y efectos de la JOC y HOAC, Horn (2008, pp. 13-14) mantiene que es el (trabajo en el) sindicato bajo el lema “entre nosotros, por nosotros, para nosotros” (onder elkaar, door elkaar, voor elkaar), el vero acicate de la acción y la movilización. Por su parte, Feliciano Montero nos manifestó en una conversación privada que los efectos políticos del método están muy relacionados con que expusieron a jóvenes y obreros a las doctrinas del socialismo y del marxismo que intentaban rebatir a través de su discusión. Pero esa visión olvida las potencialidades del mismo método con su participación igualitaria, el activismo y la creación de una comunidad autogestionada. Así, necesitamos considerar que: 1, la mayor parte de las veces el método se da como instrumento de educación activa de asociaciones u organizaciones y por tanto su eficacia es difícil separar de la de la misma participación en estas asociaciones o instituciones. De hecho hay autores como Horn (2008), que consideran que es el trabajo en las asociaciones, que tienen un carácter muy autogestionario, el que transforma las mentalidades. Los efectos políticos han de ser ponderados también al ser estas asociaciones una de las pocas alternativas políticas e instrumentos de participación política permitidos en el régimen. De igual manera, sería necesario considerar en qué medida las prácticas y las ideas son propias o continúan tradiciones, culturas e ideologías obreras precedentes, pues la HOAC y la JOC se organizan por “conversos” provenientes del anarcosindicalismo, comunismo y socialismo (López García, 1986).

El estudio de estos métodos y asociaciones puede ser relevante para la comprensión de los procesos de secularización. Es un caso interesante en el que los intentos de acomodación de las elites religiosas llevan, a través de la introducción de prácticas focalizadas en la inmanencia y la solución de problemas seculares a través de la acción colectiva, al abandono de la Iglesia. También es interesante

el papel de las conversiones y re-conversiones, entre distintas ideologías y formas de religiosidad, en los procesos de secularización. Es, por todo ello, un caso de estudio muy interesante para analizar la relación de prácticas e ideas. Los estudios culturales y del transfer nos dicen que la adopción de nuevas ideas y el cambio ideológico y cultural son, en general, difíciles y largos, pues las ideas nuevas no se entienden o se rechazan y es más fácil transformar las prácticas para que, desde estas, se produzca el cambio cultural.

Un problema básico es cómo estudiar las prácticas. Para aproximarnos a una imposible evaluación, pretendemos usar las teorías e instrumentos antropológicos (Geertz, 1973) y sociológicos (Bourdieu, 2000), para acompañar a los testimonios de los participantes, tanto los registrados como en entrevistas en profundidad, a realizar con algunos de sus miembros vivos. La comparación trans-temporal y transcultural nos permitirá afinar el análisis incluyendo casos en los que los métodos se usen sin marcos asociativos que le presten una relevancia especial.

••• ••• •••

La mujer trabajadora en el cine de la Transición: los personajes femeninos de *Gary Cooper, que estás en los cielos...* (Pilar Miró, 1980)

Valeriano Durán Manso y Pablo Álvarez Domínguez

*Universidad de Sevilla*¹

OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es realizar una aproximación a las películas españolas producidas durante la Transición (1975-1982) que poseen personajes protagonistas femeninos vinculados al ámbito profesional, y abordar, especialmente, las dirigidas por directoras, como Pilar Miró. Este es el caso de *Gary Cooper, que estás en los cielos...*, una película que invita a reflexionar sobre la forma en que la mujer se enfrenta al mundo laboral de la España de esta época, el lugar que ocupa en su profesión o empresa, o cómo se relaciona con sus compañeros –la mayoría hombres-, así como la conciliación entre su trabajo y su familia, para conocer así la mirada de los personajes que la rodean, su perspectiva sobre la pareja y la maternidad. A este respecto, resulta oportuno observar si la apuesta de las mujeres por sentirse realizadas a nivel profesional se corresponde con lo que su entorno o la sociedad esperaban de ellas.

METODOLOGÍA Y FUENTES

Para el desarrollo de este trabajo, se han tomado como base las investigaciones de relevantes autores del ámbito de la Historia del Cine y de la Comunicación Audiovisual, como Román Gubern (2016), José Enrique Monterde (2005) o José Luis Sánchez Noriega (2005), autores de diversas obras de referencia sobre la historia del cine español, el cine realizado durante el franquismo y el cine de la Transición. Todo ello permite elaborar un marco teórico e histórico que ayuda a comprender el tipo de cine existente en el periodo de la investigación, los perfiles de personajes y el interés del poder político en cada periodo a través del cine. Por otra parte, también se ha recurrido a investigaciones que están vinculadas a la Historia de la Educación en España, a los estudios de género y al análisis y la construcción del personaje audiovisual, de autores como Francesco Casetti y Federico Di Chio (2007).

En segundo lugar, se ha procedido al visionado de diversos filmes españoles pertenecientes al cine de ficción estrenados durante la Transición, así como otros producido durante los últimos años del franquismo, para ver la manera en que la mujer era representada en el ámbito laboral, los perfiles de mujeres trabajadoras existentes y si se ha producido una evolución, o no, desde los filmes de finales de los 60 a los de finales de los 70. En este sentido, se ha elaborado un listado con las películas de las mujeres directoras estrenadas en este periodo y protagonizadas por personajes femeninos, pues resulta de interés conocer cómo es esta representación por parte de los directores y a través de las directoras, especialmente Pilar Miró.

1 Este trabajo se enmarca en el Proyecto I+D+i de la Junta de Andalucía ‘El reto de la inclusión laboral femenina: imaginarios sociales en torno a la identidad profesional de las mujeres en la España Democrática desde la manualística escolar’ (Referencia: PY20_00670)

La película que centra el análisis es *Gary Cooper; que estás en los cielos...*, cuya protagonista es una realizadora de Televisión Española que tiene que trabajar en un entorno masculino, al ser la única mujer con un cargo de responsabilidad. A modo de *alter ego* de Miró, Mercedes Sampietro da vida a la protagonista, Andrea Soriano, y junto a ella aparecen otros personajes femeninos que trabajan en televisión, sobre todo actrices. Este es el caso de los personajes que encarnan Carmen Maura, Alicia Hermida y Amparo Soler Leal: Begoña, María y Carmen, respectivamente. El quinto personaje femenino resulta esencial en la vida de la protagonista, y es su madre, interpretada por Mary Carrillo. Ella constituye desde que era muy pequeña su referente educativo como mujer, a pesar de rechazarlo y encontrarse en las antípodas del mismo. A continuación, se ha aplicado una plantilla de análisis de personajes de elaboración propia, aunque basada en las teorías de Casetti y Di Chio en cuanto al análisis como persona (nivel iconográfico, psicológico, sociológico y sexual) y como rol (motivaciones y acciones), que posee una serie de ítems centrados en los aspectos profesionales. Así se especifica:

| | Andrea | Begoña | María | Carmen | Madre |
|---------------------------------------|--------|--------|-------|--------|-------|
| Profesión | | | | | |
| Iconografía: | | | | | |
| – Edad | | | | | |
| – Aspecto físico | | | | | |
| – Vestimenta | | | | | |
| – Habla | | | | | |
| – Transformación | | | | | |
| Psicología: | | | | | |
| – Carácter | | | | | |
| – Comportamiento | | | | | |
| Cómo aparece en su trabajo: | | | | | |
| – Ejerce su profesión | | | | | |
| – Tareas que realiza | | | | | |
| – Tiempo de dedicación | | | | | |
| – Reconocimiento | | | | | |
| Relación en su entorno laboral: | | | | | |
| – Con jefes, compañeros y empleados | | | | | |
| – Con jefas, compañeras y empleadas | | | | | |
| Secuencias solo en el entorno laboral | | | | | |
| Entorno familiar y sexual: | | | | | |
| – Orientación | | | | | |
| – Estado civil | | | | | |
| – Maternidad | | | | | |
| – Conciliación | | | | | |
| Pensamiento | | | | | |
| Sentimientos | | | | | |
| Evolución psicológica | | | | | |
| Sociología: | | | | | |
| – Nivel económico | | | | | |
| – Nivel social | | | | | |
| – Nivel cultural | | | | | |
| Rol en el trabajo: | | | | | |
| – Motivaciones | | | | | |
| – Acciones | | | | | |

DESARROLLO DEL CONTENIDO DE LAS COMUNICACIONES

En primer lugar, este trabajo cuenta con una introducción, un apartado de objetivos y otro en el que se explica la metodología, como anteriormente se ha explicado. En segundo lugar, se aborda el marco teórico, que está compuesto por una aproximación histórica y fílmica al cine de la Transición –partiendo del producido en los últimos años del franquismo, que combinó el cine comercial, las innovaciones del Nuevo Cine Español y de la Escuela de Barcelona, y la Tercera Vía-, y un estudio sobre las aportaciones narrativas de la directora Pilar Miró. Debido a la amplitud del tema, ambos subapartados estarán centrados en aquellas películas donde las protagonistas han sido mujeres trabajadoras, una realidad que fue cada vez más visible en la gran pantalla española a partir de la década de los 70. Así, se podría hacer una clasificación de los trabajos más desempeñados por los personajes femeninos desde el tardofranquismo, las actrices que los interpretan, la cualificación que tienen y los perfiles sociales y económicos a los que pertenecen. De esta manera, se podría constatar después cómo estas categorías están vigentes, o no, en los personajes de la muestra de análisis.

Gary Cooper; que estás en los cielos... se desarrolla en el tiempo actual, en plena Transición, en el ámbito televisivo. La mayoría de las secuencias de la película se ambientan dentro de las instalaciones de RTVE, así como en otros medios de comunicación, como la redacción del periódico El País. Esto sitúa a los personajes en unos entornos laborales cualificados, tanto a hombres como a mujeres. Andrea es una mujer joven que cuenta con una excelente formación en el ámbito de la realización –algo poco habitual en la España del momento y mucho menos en los personajes femeninos-, que tiene que tomar decisiones, dirigir a un equipo formado en su mayoría por hombres, supervisar el material y reunirse con directivos, entre otras tareas que desarrolla diariamente. Además, tiene que compaginar su absorbente trabajo con su vida personal. Aunque no está casada ni tiene hijos, mantiene una relación sentimental inestable con un periodista, está embarazada y tiene que someterse a una delicada operación. Todo ello la lleva a reflexionar sobre lo mucho que ha conseguido a nivel profesional y la soledad que la inunda en lo personal. Tras esta sinopsis, en el análisis se aplicará la plantilla de personajes ya citada para conocer las dimensiones iconográfica, psicológica, sociológica, sexual, profesional y relativa a roles de la protagonista y de los otros cuatro personajes femeninos que la rodean, bien en su entorno laboral –Begoña, María y Carmen-, como en el personal –su madre-. Esto permitirá comprender mejor a estos personajes en su contexto.

Aspectos como la conciliación, los horarios, las reuniones, las decisiones, los rodajes, los cambios de última hora, los directos o las ruedas de prensa, articulan la vida de Andrea, así como la soledad, la libertad, la emancipación de la mujer con respecto al modelo conservador y burgués en el que se enmarca su madre, las relaciones sexuales, el aborto –tratado de forma abierta, incluso mencionando los vuelos a Londres para poder realizarlo-, o la enfermedad. Al ser analizados cinco personajes femeninos se pueden extraer conclusiones más determinantes sobre la forma en que estas mujeres se desenvuelven en su ámbito laboral, lo que permitirá conocer las relaciones con los demás personajes, si son reconocidas y respetadas, cuáles son sus motivaciones o si se sienten realizadas, entre otros aspectos.

AVANCE DE CONCLUSIONES

El filme analizado constituye una muestra bastante precisa para conocer el tipo de cine que se empezó a hacer durante la Transición y las constantes temáticas de la obra de Pilar Miró, que fue una de las primeras mujeres directoras de la historia del cine español, solo precedida por Ana Mariscal y por su

contemporánea Josefina Molina. A pesar de que desde el cine mudo hubo otros nombres de mujeres directoras, se trata de unos casos muy puntuales que no dieron lugar al desarrollo de carreras filmicas sólidas. A través de Miró se ofreció también una nueva mirada sobre la mujer española actual, quien estaba ya mucho más presente en la Universidad, quería desarrollarse profesionalmente y, en definitiva, rompía con los modelos precedentes, que eran los que habían protagonizado el cine comercial del franquismo. Esta cineasta apostó también por hablar de forma abierta de temas tabú que afectaban directamente a la realidad de la mujer, sobre todo los vinculados al aspecto sexual y a la maternidad.

Se trata de una película moderna para la época, que rompe definitivamente con lo anterior —especialmente con este cine comercial de la dictadura—, y que abre la puerta al tratamiento de temas poco tratados previamente por motivos de censura y a una construcción de personajes mucho más complejos. A este respecto, los femeninos resultan esenciales porque a través de ellos se puede vislumbrar cómo colisionan con los referentes educativos de su infancia y de su juventud, es decir, con los que habían crecido, para dejar de seguirlos y poder ser ahora más independientes. Esto afecta claramente a su deseo de entrar en el mercado laboral.

Este título, imprescindible en la filmografía de Miró y uno de los más representativos del cine español de la Transición, resulta oportuno para conocer el camino recorrido tras 40 años de dictadura y entender el camino realizado en estos 46 años de democracia. La forma en que las cineastas actuales reflejan a la mujer profesional tiene una clara base en la obra de Miró. Esto evidencia que la directora y sus personajes han sido un referente educativo para ellas. En este sentido, el análisis planteado permite conocer el papel de la mujer tras la dictadura, cómo se enfrenta a los retos profesionales y cómo rompe con los patrones educativos establecidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casetti, Francesco y Di Chio, Federico (2007). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Durán Manso, Valeriano (2015). “Los niños prodigio del cine español: aproximación a la educación de los años 50 y 60”. *Ridphe_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, V. 1, N° 1, pp. 128-145. Recuperado de: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/RIDPHE-R/article/view/7306/6203>
- . (2018). “Los personajes universitarios en el cine español del franquismo: presencia y evolución en la década de 1960”. En González, Sara; Meda, Juri; Motilla, Xavi; y Pomante, Luigisurelio (eds.). *La práctica educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*. Salamanca: FarenHouse, pp. 83-93.
- Durán Manso, Valeriano (2019). “Nostalgia y melodrama en el cine de José Luis Garci (1982-1996)”. *Área Abierta*, V. 19, N° 1, pp. 105-120. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5209/ARAB.60729>
- Gil, Alberto (2009). *La censura cinematográfica en España*. Barcelona: Ediciones B.
- Gubern, Román (2015). *Historia del cine*. Barcelona: Anagrama.
- Guichot-Reina, Virginia (2017). “Cine y memoria histórica: la interpretación del pasado reciente nacional en el cine de la Transición española (1975-1986)”. *Ridphe_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, V. 3, N.1, pp. 70-96. Recuperado de: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9279/4703>
- . (2019). “Mujeres en Transición. Referentes femeninos en el cine de José Luis Garci”. *Making of: cuadernos de cine y educación*, N° 147-148, pp. 48-60. Recuperado de: <http://www.centrocp.com/making-of-147-148-especial-historia-de-la-educacion/>

- . (2020). “Josefina Molina y *Función de noche* (1981): la deconstrucción de la socialización femenina durante el Franquismo a través del cine. *Revista Linhas*, V. 21, N° 47, pp. 133-164. Recuperado de: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19271>
- Matas, Alfredo (Productor) y Miró, Pilar (Directora) (1980). *Gary Cooper; que estás en los cielos...* [Cinta cinematográfica]. España: Pilar Miró P.C., Incine, Jet Films, S.A.
- Sánchez Noriega, José Luis (ed.). (2017). *Trayectorias, ciclos y miradas del cine español (1982-1998)*. Barcelona: Laertes.
- . (2005). *Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torreiro, Casimiro Torreiro (2005). “Del tardofranquismo a la democracia (1969-1982)”. En Gubern, Román (ed.), *Historia del cine español*. Madrid: Ediciones Cátedra, pp. 341-397.

••• ••• •••

Una triple subalternidad. Carmen Villar Rodríguez y su tesis sobre historia de la educación de las mujeres en plena posguerra

Antonio Fco. Canales Serrano

Universidad Complutense de Madrid

Esta comunicación pretende estudiar la tesis doctoral de Carmen Villa Rodríguez, titulada *La educación de la mujer en España durante el siglo XVI*, leída en 1936. Una mujer escribiendo sobre la historia de las mujeres en plena posguerra apunta a una pedagogía subalterna por partida doble; en realidad, triple, cuando se constata que lo que defendía era perpetuar esta posición subordinada.

Carmen Villa Rodríguez es una figura prácticamente desconocida, excluida hasta el momento de la nómina de actores pedagógicos españoles, a pesar de que presenta méritos para figurar en ella. Accedió al magisterio en el periodo republicano en mayo de 1934 y fue destinada a Puente del Arzobispo en la provincia de Toledo (Gazeta de la República, 20-V-1934). En la posguerra aprobó oposiciones a directora de grupo escolar (BOE, 21-12-1941) y fue destinada al grupo escolar José Echegaray (26-3-1942) de Madrid que a finales de los cuarenta cambió su nombre por el de Patriarca Obispo Eijo Garay. A mediados de los años cincuenta participó en varias comisiones nacionales sobre los métodos de enseñanza de la lectura y escritura (BOE, 27-3-1954 y 7-V-1956), de lo que cabe deducir un reconocimiento a su competencia pedagógica. De hecho, en 1949 fue tesorera de la primera junta de la Sociedad Española de Pedagogía (Álvarez, 2019, p. 233).

Pero más allá de esta trayectoria que justificaría por sí misma la atención de la historiografía educativa, Carmen Villa Rodríguez reclama la atención historiográfica por haberse convertido en doctora en la posguerra. Villa forma parte de ese grupo de doctoras identificadas por Yasmina Álvarez (2019) que leyeron sus tesis en la Sección de Pedagogía a mediados de la década de los cuarenta, todas ellas dirigidas por Juan de Zaragüeta, el único superviviente de la pedagogía académica de preguerra. Concretamente, fue la última de este grupo, pues presentó su tesis en 1946, tras Concepción Sainz Amor, María Ángeles Galino y Rosa Marín Cabrero, nombres conocidos de la pedagogía de posguerra.

La tesis de Villa estudiaba la educación de mujer en España en el siglo XVI desde un triple enfoque. Una primera parte se dedicaba a siete libros sobre el tema publicados en la época; una segunda abordaba el estudio de instituciones educativas del periodo; y, finalmente, la última sección se centraba en cinco mujeres ilustres. La tesis respondía plenamente a los planteamientos nacional-católicos. De entrada, el periodo elegido para el estudio no era casual; el siglo XVI constituía el momento cumbre de la historia de España para el ideario nacional-católico y era objetivo explícito de la autora revitalizar ese legado en el presente. A lo largo de sus más de trescientas páginas, la autora iba desgranando todos los elementos del pensamiento nacional-católico, desde la consubstancialidad entre la nación española y la religión hasta la especial condición mundial de la mujer española en tanto que tal, pasando por la crítica al naturalismo pedagógico negador del pecado original. Constituía, pues, una exaltación de la mujer piadosa, hacendosa, prudente, casta, prudente y subordinada al varón.

La tesis nos conduce, pues, a una triple subalternidad, pues se trata de una mujer haciendo historia de las mujeres para defender la perpetuación de su subordinación. Ahora bien, la comunicación explorará en qué medida esta concepción casaba con la condición de educadora en el siglo XX de la autora y a qué apuntaba la críptica alusión del último párrafo de la tesis a la necesidad de conjugar la tradición con el progreso.

En términos generales, esta comunicación pretende rescatar del olvido un trabajo pionero de historia de las mujeres que ha pasado desapercibido para la historiografía. En este sentido, la comunicación se inscribe en la hoja de ruta trazada en diversas intervenciones por Consuelo Flecha cuando defiende que en todos los ámbitos ha habido siempre mujeres; lo que falta es la voluntad de buscarlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, Y. (2019). La pedagogía española bajo el primer franquismo, 1939-1959. Reorientación disciplinar e institucionalización (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna.
- . (2021). Mujer y Pedagogía. La presencia femenina en el Instituto San José de Calasanz de Pedagogía a principios de los años cincuenta. En Antonella Cagnolati y Antonio Fco. Canales Serrano (Eds.). *Women's Education in Southern Europe Historical Perspectives (19th–20th centuries). Volume IV* (pp. 343-361). Aracne editrice.
- Galino Carrillo, M. Á. (2005). Vivencias y datos para la reflexión. Centenario de los Estudios de Pedagogía en la Universidad. En J. Ruiz Berrio (Ed.). *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*. Universidad Complutense, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Universidad de Madrid. Facultad de Filosofía y Letras. (1953). *Sumarios y extractos de las tesis doctorales leídas desde 1940 a 1950 en las Secciones de Filosofía y Pedagogía*. Universidad de Madrid, Facultad de filosofía y Letras.
- Villa Rodríguez, María del Carmen de la. (1946). La educación de la mujer en España durante el siglo XVI (Tesis doctoral). Universidad de Madrid.

••• ••• •••

La educación del sordomudo del padre Pendola en Siena. Una aproximación a través del viaje del sacerdote Vicente Escriche

Carlos Sanz Simón

Universidad Complutense de Madrid

Lucia Paciaroni

Università degli Studi di Macerata

INTRODUCCIÓN

La *Azienda Pubblica di Servizi alla Persona “ASP Città di Siena”* se trata de un centro de atención sociosanitaria para personas mayores y sordomudas en Siena (Italia) desde 2006. Entre sus principales ámbitos de actuación se encuentran los cuidados intermedios, las farmacias municipales, la promoción de la autosuficiencia y acciones centradas en pacientes de Alzheimer.

La historia de este centro hunde sus raíces en tres instituciones históricas en la ciudad toscana que hunden sus raíces en el siglo XIX, a saber: la *Casa de retiro Campansi* —fundada por iniciativa popular en 1817—, el *Pio Asilo Butini Bourke* —fundado por la condesa de Bourke en 1852— y, por último, el *Istituto Tommaso Pendola* para sordomudos —fundada por el padre Pendola en 1828—. Esta última, fue pasando por diversos emplazamientos y denominaciones —llegando a ocupar el antiguo convento de Santa Margherita en Castelvecchio—, y nació como un centro internado centrado en clases sociales bajas.

Más de un siglo después, en 1954, el padre Escriche, alumno de la Sección de Pedagogía de la Universidad Central de Madrid —actual Universidad Complutense— entregó una memoria de prácticas al catedrático Anselmo Romero Marín, en la que daba cuenta de su viaje a Siena (Italia) sobre la labor educativa llevada a cabo por el padre Tommaso Pendola con los sordomudos. Un viaje algo atípico entre los compañeros españoles de su promoción —entre los cuales predominarían los destinos puramente nacionales— y en el cual se daría cuenta de numerosos datos sobre la figura y desarrollo profesional de la iniciativa *pendolana* que transitaría entre los márgenes de la pedagogía de la época.

Esta memoria de prácticas —ubicada en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” de la Universidad Complutense de Madrid—, constituye el punto de partida de una investigación que pretende conocer no sólo cuál fue la labor educativa llevada a cabo por el padre Tommaso Pendola en Italia —una realidad que ya ha sido trabajada por autores como el propio Instituto per sordomuti T. Pendola (1962), Bonuccelli (1968), Armaioli, Giannini y Scopelliti (1999), Biagini (2004) o Macchietti (2004)—, sino averiguar el rol desempeñado por el padre Vicente Escriche en dicha institución y, de haberla, cuál fue la influencia que ejerció esta labor en su regreso a España. Para ello, nos serviremos, asimismo, de la información disponible en el propio archivo institucional del antiguo instituto y de las publicaciones realizadas por Escriche después de su viaje de prácticas a la ciudad italiana.

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Partiendo de la aproximación al método histórico-educativo (Ruiz, 1997), en el presente estudio aspira a realizar un análisis documental pormenorizado de diversas fuentes primarias.

En primer lugar, se encuentra la memoria de prácticas del estudiante Vicente Escriche, que forma parte del fondo “Romero Marín”, de las memorias realizadas en la asignatura de prácticas pedagógicas de la Sección de Pedagogía de la Universidad Central de Madrid. Un trabajo que, por regla general, contaba con dos partes claramente diferenciadas: una sección de carácter descriptivo —que podía contemplar apartados relativos al contexto general de la institución educativa analizada, sus características físicas, curriculares o de personal, entre otras—, y una segunda de vocación crítica —en la cual se realizaban valoraciones sobre dicha institución y las acciones educativas llevadas a cabo en ella, así como propuestas de mejora, en algunos casos— (Pozo y Rabazas, 2010). En el caso de la presente memoria, dentro de ella se encuentran, además, numerosas fuentes, como varias decenas de fotografías, postales, mapas, prensa educativa e incluso documentos administrativos de esta institución italiana.

Asimismo, también se cuenta con la documentación disponible en el archivo institucional del *Istituto Tommaso Pendola per sordomuti di Siena*, que comprende una periodicidad entre 1828 y 1900, y en el cual se pueden encontrar documentos como estatutos y reglamentos (entre 1877 y 1996), registros de prácticas para la fundación del instituto (1828-1889), expedientes de hospitalizados y de personal, así como documentos propiamente escolares de párvulos, enseñanza primaria y secundaria, entre otras. Finalmente, también se atenderá al análisis de las obras de naturaleza educativa de Escriche posteriores a su estancia en Siena, como *El amor de Dios y la educación a la luz de la espiritualidad calasancia* (1989), *El calasancianismo en la materia de enseñanza* (1958) o *Filosofía educativa de S. José de Calasanz* (1993), a fin de poder reconocer en ellas, en tal caso, algún tipo de influencia de su paso por la institución del padre Pendola.

PRIMEROS RESULTADOS

En un primer nivel de análisis, basado en la aproximación a las prácticas realizadas por Escriche en Siena —y recogidas en su memoria—, se deja constancia del nivel de profundidad de la visita del sacerdote al instituto italiano de Pendola. Este trabajo académico contaba con un total de tres apartados precedidos de una introducción. En ella, y a nivel contextual, se señalan los principales aspectos biográficos de San José de Calasanz, los antecedentes históricos de la provincia Toscana y la pedagogía calasancia; las características ambientales tocano-sienesas; y la biografía del padre Pendola y sus fines.

Los tres capítulos centrales hacen referencia al alumnado del instituto —haciendo alusión a su condición física, la etiología de su diversidad funcional, su clasificación y la antropología de la sordomudez—; la teleología educativa seguida en dicha institución; y, finalmente, los medios con los que esta contaba —a modo de repertorio informativo, premisas y programas escolares, la escuela materna y las secciones del instituto—.

A nivel de funcionamiento interno del instituto, las familias o tutores/as legales de los/as menores, debían cumplimentar un amplio formulario donde debía darse cuenta de las condiciones físicas de las y los niños y su entorno familiar, así como las características profesionales y económicas del alumnado. Un formulario que se completaba con la valoración cualitativa de un médico —encargado de reflejar la educabilidad del menor—, del director del centro —quien dejaba constancia de su parecer

general-, y, finalmente, del sanitario encargado del instituto –que destacaba aspectos reseñables de la vista médica inicial-. Junto a este formulario, las familias debían adjuntar el certificado de nacimiento, la fe de bautismo, el certificado de vacunación, el certificado médico de buena salud y actitud del menor, el certificado de pobreza o de condiciones desfavorables de las familias, un atestado de dicha situación y, finalmente, una declaración del padre o tutor legal de proporcionar y mantener el material habitual del alumno en cuestión. Una vez matriculado el alumnado, los padres disponían de un listado de la vestimenta y materiales requeridos, así como de unas estrictas normas para las visitas al centro (ver Figura 1).

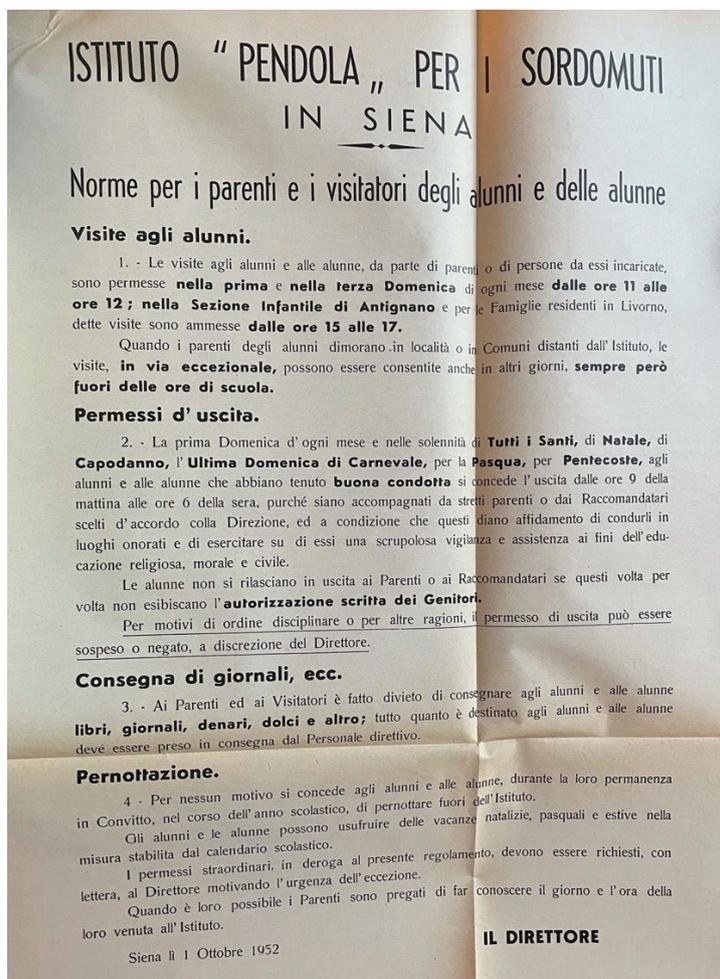


Figura 1. Normas de acceso para padres y visitantes al centro. Fuente: Escriche (1954, s. p.).

Estos requisitos de acceso daban lugar a la inmersión del alumnado en una institución, que al principio de los años cincuenta contaba con 272 estudiantes matriculados en tres secciones. La escuela materna de Antignano constaba de 78 alumnos y alumnas distribuidos en cinco clases de mayores de seis años y sin que hubiera más de 12 estudiantes por aula. Era de carácter mixto y tenía tres escuelas maternas más. Por otra parte, se encontraba la sección masculina de Siena, con 110 estudiantes distribuidos en once clases de una ratio tampoco superior a los doce. Y, finalmente, la sección femenina de Siena, con 84 alumnas distribuidas en nueve clases y con una ratio similar a las anteriores. Estos datos ubicaban al *Istituto Tommaso Pendola* por delante de otros de naturaleza similar, como el de Nápoles (234 estudiantes), Bolonia (246) o Milán (260), tal y como consta en la memoria.

Respecto al plan de estudios, quedaba dividido en la escuela materna y el curso elemental. En Antignano se encontraba la escuela materna (3 a 6 años) y el primer bienio (de 6 a 8 años, compuesto por la escuela de articulación). Ya en Siena tenían lugar los cuatro bienios restantes que conformaban el programa elemental. Cada uno abarcaba un periodo de dos años, siendo el primero de ellos dedicado al lenguaje y nociones diversas. Al final de esta sección, el alumnado había cumplido los 16 años.

Como uno de los principales elementos de la pedagogía aplicada en este centro, queremos destacar el contacto con el medio natural en numerosas materias y espacios del horario escolar. Un contacto que tenía lugar tanto en la impartición de materias de carácter disciplinar, como la lectura, las artes plásticas —recortes, dibujo—, costura y gimnasia; así como espacios de recreo y esparcimiento o descanso (tal y como puede observarse en la Figura 2).



Figura 2. Alumnado del instituto Tomasso Pendole tomando el sol. Fuente: Escriche (1954, s. p.).

CONCLUSIONES

Dado que la investigación planteada se encuentra en un estadio inicial, los resultados alcanzados son todavía primarios y responden a un conocimiento de la fuente basado fundamentalmente en la memoria de prácticas de Vicente Escriche.

No obstante, queremos destacar el valor diferencial de esta comunicación, que responde a un estudio que aspira a completar la visión normativa o biográfica del *Istituto Tommaso Pendola* desde la perspectiva de la narración práctica de la misma a través del testimonio de un estudiante español de Pedagogía que se muestra como admirador de su obra. A su vez, planteamos continuar estudiando este centro desde el propio archivo institucional, y continuando en una perspectiva transnacional basada en el estudio de la influencia de dicha institución en el quehacer educativo de Escriche, a través de su obra y de posibles iniciativas llevadas a cabo posteriormente.

No queremos finalizar sin señalar algunas de las limitaciones derivadas del empleo de fuentes como la aquí señalada. En primer lugar, debemos considerar que se trata de un trabajo académico evaluable, y, por tanto, susceptible del parecer del profesor en cuestión. Por otra parte, se trata de una

visión particular de una realidad educativa amplia y compleja, por lo que el acceso a la información y el propio sesgo personal sobre la institución visitada puede condicionar su percepción, descripción y crítica de la misma. Un hecho que, al ser considerado previamente, puede enriquecer su análisis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armaioli, A., Giannini, I. y Scopelliti, A. (1999). *Tommaso Pendola e l'Istituto per sordomutidi Siena*. Cantagalli.
- Biagini, M. P. (2004). *La pedagogía speciale: educazione dei sordomuti in Italia nel sec. XIX: Tommaso Pendola*. Cantagalli.
- Bonucelli, G. (1968). *Il pio Istituto dei sordi-muti di Siena: dagli inizi della scuola in stanze apigione all'apertura dell'istituto convitto, 1828-1834*. Scuola tipográfica sordomuti.
- Escrache, V. (1954). *El P. Pendola y su obra en la educación del sordomudo en Italia* (Memoria de prácticas no. Ref. 605). Museo/Laboratorio de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío" – Universidad Complutense de Madrid.
- Istituto per sordomuti T. Pendola. (1962). *R. Istituto dei sordo-muti di Siena. Sua storia e programmi d'insegnamento per Tommaso Pendola*. Tip. Sordomuti.
- Pozo, M. M. del y Rabazas, T. (2010). Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, 165-194.
- Ruiz, J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En A. Viñao y N. de Gabriel (Coords.), *La investigación histórico-educativa: Tendencias actuales* (pp. 131-202). Ronsel.
- Macchietti, S. S. (2004). *L'Istituto Tommaso Pendola di Siena per l'educazione dei sordi: Memorie, esperienze, prospettive di ricerca*. Bulzoni.

••• ••• •••

Educación femenina en las culturas políticas del primer tercio del siglo XX

Cristina Navarro Robles
Universitat de València

La invisibilidad femenina en el relato histórico ha estado de manifiesto hasta hace pocas décadas. Las mujeres y sus espacios han sido tomados por la historia tradicional como “menos relevantes” e incluso carentes de valor histórico frente a un relato universal donde el sujeto histórico seguía un patrón claramente definido: varón, blanco, heterosexual, occidental y con un determinado estatus socio-económico. Una invisibilidad que también se ha producido en la Historia de la educación de las mujeres, donde las experiencias educativas de las mujeres han quedado relegadas a un segundo plano. Este panorama influyó a que, durante los años ochenta del siglo pasado, historiadoras de todas las partes del mundo se cuestionaran la manera de hacer historia desde unos planteamientos hegemónicos, neutros y excluyentes, reformulando las metodologías y la interpretación de las fuentes para la recuperación del pasado y, sobre todo, la recuperación de la experiencia femenina.

Un aporte de estas historiadoras al estudio y recuperación de la historia y la historia de la educación de las mujeres, será el concepto de “género” como categoría de análisis en la historia, el cual va a permitir comprender el género como un constitutivo de las relaciones sociales y facilitará la comprensión de complejas conexiones entre diversas formas de interacción humana, entendiendo la naturaleza recíproca entre género y sociedad.

Concretamente, la metodología de la Historia Cultural nos proporcionará las herramientas para hacer una historia centrada en los lenguajes, las representaciones y las prácticas, comprendiendo las relaciones simbólicas y el mundo social. Gracias al “giro lingüístico” podemos entender que el lenguaje no solo es un vehículo de comunicación que construye el mundo objetivo, sino que construye realidad, experiencias y las identidades, a través de marcos conceptuales y sistemas simbólicos.

Desde esta perspectiva y centrándonos en la educación cultural, las mujeres en la primera mitad del siglo XX cuestionarán y renegociarán las limitaciones de las normas de género establecidas, cuestionando el discurso de género y las representaciones culturales hegemónicas, y lo harán dentro de las culturas políticas, posibilitando una relectura de mensajes como libertad, derechos humanos e igualdad, mensajes que resignificarán en base a su experiencia de subordinación y consecuentemente, crearán nuevas estrategias de acción y resistencia.

De este modo, no solo educarán a las mujeres las escuelas, sino que en la cultura encontrarán unas “escuelas de papel” que las educarán en valores y forjarán sus identidades. De modo que el inicio del siglo XX va a suponer la apertura de nuevos campos de educación femenina, a parte de las escuelas, unos espacios que serán claves a la hora de entenderse mujeres en un contexto entre la conservación y el cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chartier, Roger. (2007). ¿Existe una nueva historia cultural? Formas de historia cultural. Buenos Aires: Prometeo.
- Ezama, M. Á. (2015). *La educación de la mujer a comienzos del siglo XX. El Centro Iberoamericano de cultura popular femenina (1906-1926)*. Málaga: universidad de Málaga.
- Fallas, Teresa. (2013). Apuntes para hilvanar una historia sobre las mujeres. *Revista Humanidades: Revista de la Escuela de Estudios Generales*. (3). 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4920523>
- Foucault, Michael. (2001). *Historia de la sexualidad (Vol. 1)*. siglo XXI.
- . *Historia de la sexualidad (Vol. 2)*. siglo XXI.
- García, Carmen Teresa. (2016). Mujeres e historia. Cuestionando la invisibilidad y tornándonos visibles. *Procesos Históricos. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, (29). 36-44.
- Hernández, Elena. (2016): El sujeto mujer: construcción cultural y reto historiográfico. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 38, 161-170. <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/53671/49158>.
- Lagunas, Cecilia. (1993). A propósito de la Nueva Historia de las Mujeres. *Ciclos*. 3(4). 185-. http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/ciclos/ciclos_v3_n4_09.pdf
- Martín, M. Engracia. (2021). Conocimiento histórico y conciencia feminista: el lugar de las mujeres en la historia. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 4, 125-138. DOI: 10.7203/concienciasocial.4.19107.
- Mora, Esther. (2013). El paradigma género y mujeres en la historia del tiempo presente. *Revista Historia Autónoma*. (2). 143-160
- Moreno, Amparo. (1991). *Pensar la historia a ras de piel*, ed. de la Tempestad.
- Otero-González, U. (2019). Historia, mujeres y género: de una historia sin género a una historia de género. *Historiografías*, 27-50. [https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:W7ozHvyC-s0J:scholar.google.com/+HISTORIA,+MUJERES+Y+G%C3%89NERO:+DE+UNA+HISTORIA+SIN+G%C3%89NERO+A+UNA+HISTORIA+DE+G%C3%89NERO+\(UXIA+OTERO+GONZALEZ&hl=es&as_sdt=0,5](https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:W7ozHvyC-s0J:scholar.google.com/+HISTORIA,+MUJERES+Y+G%C3%89NERO:+DE+UNA+HISTORIA+SIN+G%C3%89NERO+A+UNA+HISTORIA+DE+G%C3%89NERO+(UXIA+OTERO+GONZALEZ&hl=es&as_sdt=0,5)
- Palacios, I. (2005). La autoría femenina y el entrenamiento maternal en la escuela de niñas a comienzos del siglo XX. En *Mujeres y educación: saberes prácticos y discursos en la historia* (pp. 87-96). Diputación Provincial de Sevilla.
- Rebollo, M J., y Núñez, M. (2007). Tradicionales, rebeldes, precursoras: instrucción y educación de las mujeres españolas a través de la prensa femenina (1900-1970). *Historia de la Educación*, (26), 181-219.
- Sanfeliu, L. (2013). Maestras laicas: educación y libertad de conciencia como base de la emancipación femenina. En *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal: XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Cádiz, 9-11 de julio de 2013 (pp. 763-774). Servicio de Publicaciones.
- Scott, Joan. W. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Amelang, James S. y Nash, Mary. (1990). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. 23-58.
- Tovar, Marianela. (2010). Apuntes para la construcción de una historia de las mujeres. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 15(34), 11-26. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131637012010000100001&lng=es&tlng=es

••• ••• •••

La reforma educativa de la ACT 1944 en Gran Bretaña: una nueva forma de enseñar la historia

Natividad Araque Hontangas

Universidad de Castilla-La Mancha

La Ley de Educación de 1944 fue un memorando titulado Educación después de la guerra, conocido como el “Libro Verde”, que fue compilado por funcionarios de la Junta de Educación y distribuido a destinatarios seleccionados en junio de 1941. El Libro Verde formó la base del Libro Blanco de 1943, Reconstrucción Educativa, que se utilizó para formular la Ley de 1944. El propósito de la ley era atender las necesidades educativas del país en medio de demandas de reforma social que habían sido un problema antes de que comenzara la Segunda Guerra Mundial. La Ley incorporó propuestas desarrolladas por destacados especialistas en las décadas de 1920 y 1930, como RH Tawney y William Henry Hadow. La importancia de esta Ley, además de generar mayor igualdad, fue la creación de un nuevo sistema de didáctica de las diferentes asignaturas que se impartían en Educación Secundaria.

Existía el deseo de mantener a las iglesias involucradas en la educación, pero no podían permitirse modernizarse sin la ayuda del gobierno. Mediante negociaciones con el arzobispo de Canterbury, William Temple (1881-1944) y otros líderes religiosos, la mayoría de las escuelas de la iglesia anglicana pasaron a ser controladas voluntariamente y fueron efectivamente absorbidas por el sistema estatal a cambio de financiación. La ley también fomenta la enseñanza religiosa no sectaria en las escuelas seculares. Un tercio de las escuelas de la iglesia anglicana se convirtieron en ayuda voluntaria, lo que les dio derecho a subsidios estatales mejorados, al tiempo que conservaba la autonomía sobre las admisiones, el plan de estudios y los nombramientos de maestros; Las escuelas católicas romanas también eligieron esta opción.

La legislación fue promulgada en 1944, pero sus cambios fueron diseñados para entrar en vigor después de la guerra, permitiendo así que grupos de presión adicionales tuvieran su influencia. Paul Addison argumenta que al final, el acto fue ampliamente elogiado por los conservadores porque honraba la religión y la jerarquía social, por los laboristas porque abrió nuevas oportunidades para los niños de la clase trabajadora y por el público en general porque puso fin a las cuotas que tenían que pagar por la educación secundaria. La educación primaria estatal es gratuita desde la Ley de educación de 1891; incluso después de 1944, ciertas escuelas de gramática más antiguas –las escuelas de gramática de subvención directa– continuaron cobrando cuotas, pero también admitieron a alumnos estatales con becas.

Butler diseñó la ley como una expresión del “ conservadurismo de una nación “ en la tradición atribuida a Disraeli, que pedía el paternalismo de la clase alta hacia la clase trabajadora.

La ley distinguió claramente entre la educación primaria y secundaria a los 11 años y puso fin al sector primario tradicional para todas las edades (5 a 14 años), imponiendo la división entre la educación primaria (5 a 11 años) y secundaria (11 a 15 años) que muchas autoridades locales ya lo habían presentado. Suprimió las tasas a los padres para las escuelas secundarias estatales. Trajo un sistema de financiación más equitativo a las localidades y a los diferentes sectores escolares. La ley cambió el nombre de la Junta

de Educación a Ministerio de Educación, otorgándole mayores poderes y un mayor presupuesto. Si bien definió la edad de finalización de la escuela como 15, otorgó al gobierno la facultad de aumentar la edad a 16 “tan pronto como el ministro esté convencido de que se ha hecho factible”, [aunque el cambio no se implementó hasta 1973. También introdujo un nuevo sistema para fijar los sueldos de los maestros.

Uno de los resultados de la ley fue aumentar la apertura de las escuelas secundarias a las niñas y la clase trabajadora, educándolas y movilizándolas. Otro resultado fue que el porcentaje de niños que asistían a la educación superior se triplicó del 1% al 3%. La ley preveía tanto las escuelas de párvulos como los programas de educación superior a través de los colegios comunitarios, ofreciendo educación tanto para niños como para adultos, una medida que solo fue seguida por algunas LEA como Cambridgeshire Village Colleges, Leicestershire Community Colleges y Coventry, Derbyshire y Nottinghamshire. escuelas comunitarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldrich, Richard, Dennis Dean y Peter Gordon. Educación y política en Inglaterra en el siglo XX. (1991).
- Batteson, CH “La Ley de Educación de 1944 reconsiderada”. *Educational Review* 51.1 (1999): 5-15. DOI: 10.1080 / 00131919997632
- Dunford, John, Paul Sharp, El sistema educativo en Inglaterra y Gales, Londres: Longman, 1990, 17–24.
- Gosden, Peter. “Poniendo el acto junto”. *Historia de la Educación* 24, 3 (1995): 195-207. en línea
- Goldin, Claudia, “El siglo del capital humano y el liderazgo estadounidense: virtudes del pasado”, *The Journal of Economic History*, 2001, volumen 61, número 2.
- Green, SJD “La Ley de Educación de 1944: Una perspectiva Iglesia-Estado”. *Historia parlamentaria* 19 # 1 (2000): 148-164.
- Griggs, Clive. *El TUC y la reforma educativa, 1926-1970* (Routledge, 2013).
- Hillman, Nicholas. “Las escuelas públicas y el informe Fleming de 1944: ¿poner el carruaje de primera clase en un inmenso apartadero?” *Historia de la educación* 41, 2 (2012): 235-255.
- Howard, Anthony. *RAB: The Life of RA Butler* (2013) ch 10. (publicado originalmente en 1987)
- Jago, Michael. *Rab Butler: ¿El mejor primer ministro que nunca tuvimos?* (2015) capítulo 9.
- Jeffereys, Kevin. “RA Butler, la Junta de Educación y la Ley de Educación de 1944”, *History* (1984) 69 # 227 págs. 415–431.
- Ku, Hsiao-Yuh. “Luchando por la socialdemocracia: RH Tawney y la reconstrucción educativa en la Segunda Guerra Mundial”. *Paedagogica Historica* 52 # 3 (2016): 266-285.
- Ku, Hsiao-Yuh. “Educación para la democracia liberal: Fred Clarke y la Ley de Educación de 1944”. *Historia de la educación* 42 # 5 (2013): 578-597.
- McCulloch, Gary. *Reconstrucción educativa: la ley de educación de 1944 y el siglo XXI* (Routledge, 2013).
- McCulloch, Gary. “Política educativa del Partido Laborista Británico y educación integral: de Aprender a vivir a la Circular 10/65”. *Historia de la educación* 45 # 2 (2016): 225-245. en línea
- Middleton, Nigel. “Lord Butler y la Ley de Educación de 1944”, *British Journal of Educational Studies* (1972) 20 # 2 págs. 178-191
- Wallace, Ron G. “Los orígenes y autoría de la Ley de Educación de 1944”. *Historia de la educación* 10.4 (1981): 283-290. DOI: 10.1080 / 004676081010

• • • • •

Línea temática 2.

Pedagogías críticas contra-hegemónicas

El proyecto educativo del andalucismo (1915-1936): una propuesta pedagógica alternativa para un nuevo modelo de Estado

Manuel Hijano del Río
Universidad de Málaga

El objetivo de esta comunicación es presentar nuevas perspectivas del proyecto educativo andalucista de principios del siglo XX, de acuerdo con las recientes investigaciones publicadas (Cruz, 2017 e Hijano 2018 y 2021). Con estas últimas reflexiones, que ahondan en sus postulados gracias al descubrimiento de nuevas fuentes primarias, se reorienta la percepción que hasta este momento se poseía del mismo, consolidando el corpus teórico de una ideología alternativa con proyección no solo hacia España, sino también hacia la Humanidad en su conjunto¹.

Para ello, se van a analizar los documentos originales publicados por el regionalismo andaluz, fundamentalmente la prensa -revistas “Córdoba” y “Andalucía”, así como la bibliografía correspondiente.

1. EL ANDALUCISMO A COMIENZOS DEL SIGLO XX

Bajo los parámetros regeneracionistas de la necesidad de reconstruir el concepto de España -la vieja España, frente a la nueva España- por el fortalecimiento de las nacionalidades y regiones que la constituyen, el andalucismo surge a comienzos del siglo XX como una ideología política que defiende y difunde la identidad cultural andaluza (Lacomba, 1988; Ruiz, 2010; Pérez, 2013; Cruz, 2017 e Hijano 2018). Con premisas confederales y con el referente histórico de la denominada “Constitución de Andalucía” de 1883, preconiza una nueva articulación del Estado español, donde Andalucía forme parte en un elemento superior -España unas veces, Iberia, otras-, pero preservando su identidad propia y guardando una relación que respete su diversidad.

El andalucismo, de carácter sólo culturalista en los primeros años del XX, sufre un revulsivo con la conferencia titulada “Ideal Andaluz” pronunciada en Sevilla en 1914 y publicada al año siguiente, de Blas Infante Pérez (1885-1936). Este notario malagueño le proporciona la base teórica y una nueva proyección política.

Entre 1915 y 1936 se conforma un colectivo minoritario de intelectuales, profesionales liberales y pequeño-burgueses, quienes buscan un cambio de la situación de Andalucía por medio de la “liberación” del jornalero, fundamentalmente. Pertenecen a la pequeña-media burguesía, donde se incluyen docentes de todas las etapas educativas, además de la universitaria, comerciantes, abogados, médicos, y otros profesionales liberales, quienes optan por una ideología no revolucionaria

¹ Esta comunicación pertenece al proyecto “Influencia de las ideas sobre el Estado en la configuración del moderno sistema educativo (1900-1931)”, (IP Isabel Grana Gil), perteneciente al I Plan Propio de Investigación y Transferencia. Ayudas para el fomento de proyectos de investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades, Arquitectura y Bellas Artes.

y sí reformista del sistema dinástico. El relato político andalucista se presenta como alternativa tanto a las iniciativas revolucionarias como el anarquismo o el comunismo, como a las continuadoras burguesas tradicionales monárquicas. Sus propuestas políticas abarcan estudios relativos a la realidad del campo y la de los jornaleros desposeídos de sus tierras, trabajadores explotados por terratenientes y caciques.

Pero lo más relevante para la Historia de la Educación son el proyecto educativo, base fundamental de sus propuestas políticas defensor de un nuevo Estado, y el interés del andalucismo por las demandas de colectivos pertenecientes a una “clase media” que vive en unas condiciones laborales y económicas cada vez más paupérrimas, donde se incluyen los profesores y maestros. Un colectivo que, a pesar de gozar de unos ingresos económicos algo superiores a los jornaleros del campo, sobreviven a duras penas por el cada vez más elevado coste de la vida y, por consiguiente, reivindican su inclusión en el concepto de “obrero”. El andalucismo pretende ser entendido como una alternativa ideológica y electoral donde tienen cabida desde el jornalero, al maestro o al médico rural, cuyos ingresos dependen en el ámbito rural de su grado de sumisión a la voluntad del cacique local.

El regionalismo andaluz expresa públicamente su rechazo del régimen caciquil y su propuesta de un nuevo Estado republicano confederal municipalista, por la complicidad de la Monarquía con el caciquismo. Este régimen manipulador de la voluntad popular expresada en las urnas es una realidad a derribar. Es más, esta cuestión es la que unifica fuertemente al colectivo andalucista. Los artículos, los manifiestos o comunicados, todos los documentos de carácter ideológico mencionan la necesidad de eliminar el caciquismo.

2. EL PROYECTO EDUCATIVO ANDALUCISTA

El proyecto educativo se sustenta en tres ejes fundamentales: por un lado, los contenidos de carácter político educativo insertos en la obra utópica denominada “La Dictadura Pedagógica”, de Blas Infante; en segundo lugar, las ideas concretas de cara a la mejora del sistema educativo (Marchena, 1991 y 1992); y, en tercer lugar, las demandas de los docentes afines al andalucismo y que representa el material menos conocido hasta ahora, pendiente aún de culminar la investigación.

La situación de la enseñanza andaluza de principios del siglo XX, provoca en el andalucismo la reflexión sobre su necesaria transformación. Esta ideología se dota en estas décadas iniciales de un programa de transformación educativa basado en el objetivo político final de la “liberación del jornalero” para su conversión en “campesino”, “agricultores” o “labradores”. Busca la creación del “espíritu” regionalista por medio de la “educación metafísica del pueblo” (Infante, 1915, reed. 1982, 68) que supla la falta de formación, debido a las elevadas tasas de analfabetismo.

Se pretende una “nueva educación” alternativa al sistema, desde el análisis particular de la realidad social, económica y cultural andaluza. Ahí radica su valor histórico. No es un proyecto elaborado desde “fuera”, sino en y para Andalucía, y por unos principios redactados tras el estudio de su situación con fines políticos regionalistas. Tampoco es un programa revolucionario de forma semejante a otras teorías contemporáneas, sino pretende la popularización y reforma de la enseñanza, acercándola a sus intereses y necesidades.

El andalucismo configura un programa político-educativo bajo el denominador común de la necesidad de una obra de educación intensa y continua, según sus palabras, “pues es tal la debilidad del enfermo, que tan varia combinación en la cualidad del tratamiento exige” (Infante, 1915, reed.

1982, 138). Con la idea del “pan, civismo y cultura” (Infante, 1915, reed. 1982, 233) considera la necesidad de hablar a las personas con “razones de niños”, empezando por lo más sencillo para llegar posteriormente a lo más complicado.

Concretamente, el proyecto andalucista sostiene un proyecto de nueva educación que transforma la enseñanza:

- Conversión de la enseñanza secundaria en “escuelas prácticas de ingeniería”, donde tengan preferencia las enseñanzas de agricultura, la industria, la minería, entre otros, evitando que la juventud se desplace del mundo rural a las ciudades a trabajar en labores puramente burocráticas de la administración, y reduciendo las enseñanzas “enciclopédicas” del bachillerato. (Nuestro Programa, 1916, 2).
- Junto a estas escuelas de ingeniería, se mantienen las denominadas “granjas agrícolas”, como centros formativos de prácticas para el adiestramiento en las más modernas técnicas de industria, ganadería y agricultura.
- La Pedagogía y la labor de los “pedagogos” ocupan un lugar especial. Son los rectores formados para dirigir estos centros de enseñanza acordes con este modelo, con otros modos de educar. Gracias a la acción de estos profesionales, se eliminan las escuelas “bárbaras” y los profesores “funcionarios”, desaparecerían puesto que ellos obstaculizan la labor de los pedagogos, “verdaderos educadores de la sociedad” (Infante, 1915, reed. 1982, 216).

Escuela quiere decir ‘lugar de ocio’, y el ocio es fecundo y es posible en plena naturaleza, a las nobles caricias del sol. El sol, el aire, el campo, los árboles, constituyen una escuela ideal, donde todos los elementos resultan educadores. Educarse es vivir para sí mismo y vivir en la armonía colectiva. (Dos virtudes, 1916, 13).

- La educación no formal, ocupa también un lugar relevante en las tesis andalucistas. Se propone la creación de ateneos populares en todos los pueblos y dirigidos por los mismos habitantes de cada localidad. En esos círculos se imparten cursos, conferencias, se conceden premios, o se enseñan a leer y escribir a los analfabetos. Fruto de ello, el andalucismo logra consolidar en la práctica una red de “centros andaluces” donde se conjugan las labores educativas, formativas con la difusión política. Estos espacios se abren entre 1916 y 1923 principalmente en las provincias de Córdoba, Granada, Sevilla, Málaga, Jaén y Cádiz.

Todo el mundo sabe que en Andalucía existe más grande número de analfabetos que en todas las demás regiones. Y es preciso que concluya esta vergüenza de la región. Que acabe para siempre ese resumen de incultura que ni aún alientos tiene para desarrollar su barbarie. (Infante, 1915, reed. 1982, 138).

Desde el proyecto andalucista, la labor educativa debe comenzar con los padres, para que éstos a su vez eduquen a sus hijos. Se necesitan, más que escuelas, maestros se llega a escribir. El niño debe contar con un profesor y su padre, el maestro que la Naturaleza le ha proporcionado (Infante, 1915, reed. 1982, 138). “Cada niño necesita un maestro, si no lo tiene en su padre, que es el maestro puesto a cada uno por la Naturaleza” (El Ideal Andaluz, 1916, 4).

Como referente histórico idealizado, se encuentran en las escuelas cordobesas de Al-Andalus. Ellas se extendieron por toda Andalucía dotando al pueblo la cultura que demandaban en un clima de libertad de conciencia, razón por la cual se convirtieron en un referente de la enseñanza europea (Infante, 1915, reed. 1982, 139).

LA DICTADURA PEDAGÓGICA

La Dictadura Pedagógica es un libro de 254 páginas divididas en ocho capítulos, además uno “final” y una introducción, a través de las cuales, escrito en 1921 por Blas Infante. El considerado ideólogo del andalucismo plantea un modelo de sociedad utópica con las miras puestas en la Humanidad, tal y como se relata.

La obra se encuentra a mitad de camino entre los dos modelos de dictaduras instauradas en el ámbito internacional: la del proletariado y la burguesa capitalista. Por un lado, es una crítica al modelo de revolución comunista de la Unión Soviética, pero también reprocha la realidad capitalista imperante en la sociedad occidental, que se muestra con el analfabetismo y el subdesarrollo. Sus planteamientos se basan en la implantación de una “Dictadura Pedagógica” (Hijano, 2007).

Blas Infante se declara enemigo de la Dictadura Burguesa o “Plutocrática” y plantea su desconfianza con los resultados previstos de la Dictadura del Proletariado: entelequia, realidad imaginativa, son los términos empleados. Considera que su Dictadura no puede ser obra de una sola clase social ni de una acción política puramente administrativa. Esta sociedad ideal debe proceder de la Humanidad: “No somos sectarios. Ni proletarios, ni burgueses; simplemente, hombres” (Infante, 1921, 13).

La “Dictadura Pedagógica” es nueva forma de organización social por medio de la actuación de pedagogos, o un “Maestro director”: “gobernantes que sean maestros: Estado que sea escuela: Política que sea arte de Educación” (Infante, 1921, 65). Los educadores sustituyen a los políticos y conforman una élite dirigente denominada “aristo-democracia”: “el núcleo de los mejores hijos del pueblo. El pueblo vendrá a ser regido por sus hijos mejores, único modo de autogobernarse. Tendremos la forma de gobierno natural: gobierno del pueblo por sí mismo, representado por sus hijos mejores” (Infante, 1921, 93-94). Estos nuevos gobernantes llevan al Hombre a su estado de perfección por medio de una revolución cultural.

La sociedad se erige en una inmensa escuela organizada en la que no se deja nada al azar o a la espontaneidad por medio de una revolución cultural. Los pedagogos en esta sociedad utópica modelan, esculpen al individuo para convertirlo en “culto”. Son “aristócratas del cerebro y del corazón”, “hábil jardineros”, fuerte voluntad, sensibles, justos, “hombres a quienes la sonrisa de los niños ilumine de gozo” (Infante, 1921, 92).

La Dictadura Pedagógica garantiza la instrucción gratuita y obligatoria para los primeros años, la formación de los adultos, entre otras medidas de índole pedagógico-social, creando hombres educados en la solidaridad, el colectivismo, los fines comunes y el desarrollo del “alma comunista” en una “Escuela de Hermandad”.

Este modo de organización social carece de una concreción mayor. Si acaso Infante añade que su duración sea tan larga que incluso podrá ser “permanente” debido a lo difícil de obtener los objetivos marcados. La Dictadura lleva a cabo las siguientes medidas más concretas (Hijano, 2007):

- prevé medidas de índole pedagógico-social, para despertar y desarrollar en los individuos una conciencia colectiva de “soberanía social”, convirtiéndolos en miembros de la Humanidad. Ello trae consigo la socialización de la propiedad de la tierra y el desarrollo de empresas de explotación agrícola y de manufacturas industriales.
- esta sociedad cuenta con ciudades esparcidas por el medio rural, aboliendo las grandes aglomeraciones urbanas. Cada ciudad cuenta con una plaza donde los vecinos debaten las medidas a adoptar. En asuntos significativos, las decisiones se adoptan por medio de un referéndum y la forma de gobierno es elegida por el pueblo.

REFLEXIÓN FINAL

Desde el espacio político ocupado por esta alternativa se propusieron reformas que denunciaban el estado de abandono de la enseñanza en la Andalucía de las primeras décadas del siglo XX. La alterancia suponía una mayor inversión de recursos materiales y humanos, pero con criterios identitarios. Ahí radica la novedad del mensaje andalucista. No basta con construir escuelas, sino que los contenidos de las enseñanzas, la formación del profesorado y el desarrollo de otras formas de educación -principalmente profesionales- aledañas a la red conformada por el sistema educativo público, deben ser los objetivos fundamentales.

La trascendencia y repercusión en la sociedad andaluza de estas propuestas políticas fueron muy escasas. Se enuncian varios motivos (Lacomba, 1988, 233): una estructura socioeconómica con escasa presencia de la pequeña y mediana burguesía y una gran base jornalera; un mensaje andalucista confuso en lo económico y muy reacio a conformarse como partido político y una gran implantación del anarquismo y socialismo en el territorio.

Sin embargo, las conclusiones están aún pendientes de la finalización del estudio profundo de la tercera línea planteada en la comunicación: la movilización de sectores docentes afines al regionalismo. Los primeros datos arrojan nuevos argumentos que matizan ese escaso apoyo de la ciudadanía y, especialmente, entre el profesorado puesto que se poseen numerosos testimonios de cómo el andalucismo se convierte en interlocutor de sus protestas y exigencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cruz, S. (2017). *Andalucía en el laberinto español. Historia del proceso autonómico andaluz*. Centro de Estudios Andaluces.
- Dos virtudes. *Pedagogía Social*. (1916). *Revista Andalucía*, julio 1916, 2, 13.
- El Ideal Andaluz en Córdoba, (1916). *Revista Andalucía*, diciembre 1916, 4.
- Hijano, M. (2007). La Dictadura Pedagógica y las ideas educativas en el ideario político del regionalismo andaluz (1916-1936). En *Revista Historia Caribe*, 12, 107-115.
- . (2018). *Estudio introductorio. La Dictadura Pedagógica*. Centro de Estudios Andaluces.
- . (2021). *Índice bibliográfico de la revista Córdoba*. Almuzara (en prensa).
- Infante, B. (1915). *Ideal Andaluz*. Centro Andaluz. (reed., 1982) Fundación Blas Infante.
- . (1921). *La Dictadura Pedagógica*. Avante.
- Lacomba, J.A. (1988). *Regionalismo y autonomía en al Andalucía contemporánea (1835-1936)*. Caja General de Ahorros de Granada.
- Marchena, C. (1991). Aproximación a los planteamientos educativos contenidos en la “Dictadura Pedagógica. En VV.AA. *Actas del IV Congreso sobre el Andalucismo Histórico*, Fundación Blas Infante, 159-170.
- . (1992): *Referencias educativas en el pensamiento de Blas Infante*. Muñoz Moya y Montraveta editores.
- Nuestro programa. Del Centro Andaluz. (1916). *Revista Andalucía*, noviembre 1916, 6, 2.
- Pérez, R. (2013). *Soberanía en la Andalucía del siglo XIX: Constitución de Antequera y Andalucismo histórico*. Atrapasueños.
- Ruiz, M. (2010). *Blas Infante Pérez (1885-1936)*. Centro de Estudios Andaluces.

••• ••• •••

Las comunidades de aprendizaje: una herramienta de transformación social

Carmen Fernández-Estébanez y Lucía Álvarez-Blanco

Universidad de Oviedo

1. LAS TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN: ESENCIA Y TRANSCENDENCIA

Cuando se educa se aspira a que cada individuo despliegue sus capacidades y construya su personalidad, identidad, desenvolvimiento de actitudes y emociones, junto con la adquisición de habilidades y destrezas (Tiana, 2018), contribuyéndose así al desarrollo pluridimensional de la persona (Ley Orgánica 3/2020 de Modificación de la Ley Orgánica de Educación). La educación, además de verse afectada por factores asociados a la idiosincrasia histórica, política, social, económica y científica, cuenta con agentes que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje dada su relación bidireccional (Álvarez-Blanco, 2019). De manera que, estos la enriquecen o favorecen en aras de aportar unos cambios transformadores y beneficiosos para la sociedad.

El ser humano, a diferencia de otros seres vivos, es el núcleo y la razón de la educación; de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva formar personas autónomas, críticas y con un pensamiento propio. Ello redundará en el fomento de la búsqueda de desarrollo de las competencias, talento y creatividad, erigiéndose entonces la educación como el primer instrumento social que genera aspiraciones y transformaciones que superan las barreras económicas y sociales, siempre en concordancia con la normativa vigente (LOMLOE, 2020). Surge entonces la necesidad de observar y sustentar la práctica educativa del presente, con miras hacia el futuro.

A tenor de lo expuesto, las Teorías e Historia de la Educación tienen como uno de sus objetivos reflexionar sobre el contexto y los diversos agentes y elementos que participan en la educación. Esto permite fundamentar las acciones educativas dirigidas a discentes dentro de un proceso pedagógico, con una formación globalizadora desde los primeros años de aprendizaje en la escuela (Núñez, 2017). Además, su análisis y estudio facilita la comprensión de la acción educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues son complejos y se ven sometidos a los diferentes cambios que emergen progresivamente en la sociedad desde ámbitos plurales como el científico, el cultural, el pedagógico o el social. De ello se deriva pues, la necesidad de una actualización y una adaptación en este campo disciplinar, en pos de una mejora.

Al hilo de lo desarrollado, el sistema educativo debe ser capaz de lograr que el alumnado, así como respectivos familiares, cuidadores o tutores legales cumplan con las mejores opciones de desarrollo personal trabajando juntamente con la escuela; priorizando tanto el bienestar de la infancia y la adolescencia como la convivencia y crecimiento positivo de quienes componen el núcleo familiar. Para ello, al tratarse de un sistema educativo inclusivo e integrador en el que la educación sirve como herramienta para la libertad y desde la libertad, se involucra y responsabiliza a toda la ciudadanía en proporcionar las condiciones necesarias para lograr un compromiso con una educación de calidad, que fomente la igualdad y la justicia social, tal y como se recoge en el artículo 27 de la Constitución Española (1978).

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos generales a los que se aspira responder en este trabajo de revisión bibliográfica son:

- Especificar los principales modelos teóricos educativos innovadores del siglo XX y su relación con los pensamientos pedagógicos predecesores.
- Reconocer la relevancia de la cooperación que acontece en los centros alternativos entre las familias y la comunidad como parte del proceso enriquecedor de las distintas estructuras sistémicas en pro de una calidad educativa y una convivencia positiva: cuando las comunidades de aprendizaje son una alternativa para la transformación social.

3. LA INNOVACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

No es baladí señalar que la escuela es el escenario en el que se promueve la adquisición de conocimientos, “a ser persona” y “a los saberes” (hacer, convivir y compartir en comunidad), circunstancia que induce el fomento del diálogo, la cooperación, la escucha activa y la opinión fundamentada, tanto en el criterio personal como en el movimiento social. La intervención educativa que se desarrolla en los centros durante el proceso de enseñanza-aprendizaje involucra una estrecha relación entre docentes y educandos, así como con las familias (Álvarez y Martínez-González, 2017) dentro de su contexto histórico y sociocultural, desde el respeto al individuo y a la sociedad, luchando contra la intolerancia, la discriminación y la violencia. Cabe apuntar que, dado que el siglo XXI ha aportado una nueva forma de relacionarse y entenderse con el mundo, la educación ha sido una de las dimensiones sociales que se ha visto más afectada, focalizándose en la necesidad de generar espacios de encuentro donde las personas, esencialmente diversas e iguales, se convierten en agentes de transformación social (Larrea y Villoslada, 2020).

Por esta razón, la innovación no se fundamenta necesariamente en la novedad, sino en beber de conocimientos precedentes que puedan ser el motor de un cambio social deseado, donde todos los agentes socializadores de la triada educativa (alumno-docente-familia) se beneficien mediante una cooperación y colaboración mutuas y, por ende, también la sociedad. Este es el motivo por el cual continúa el desarrollo y la expansión de los centros innovadores alternativos dado que su educación “encarna otra vía, una manera diferente de educar, de enseñar, de entender el aprendizaje, de redefinir las relaciones entre niño y adultos y, en definitiva, de pensar en nuestras sociedades” (Wagnon, 2021, p. 26).

A grandes rasgos, este principio de educación globalizadora que subyace en diferentes proyectos educativos innovadores en los que los docentes concatenan pensamientos pedagógicos antecesores para abordar su acción educativa del presente con miras al futuro (Carbonell, 2015; Díaz-Bajo, 2019), promueve el protagonismo de los discentes como eje vertebrador de los mismos, como beneficiarios del proceso de enseñanza-aprendizaje en aras de una transformación social desde la inclusión y la igualdad e independientemente de los orígenes sociales y/o culturales (Payá y Valero, 2019).

Asimismo, en la línea argumental de Carbonell (2015), los proyectos innovadores se fundamentan en la intervención y orientación proporcionando procesos educativos que modifican actitudes, ideas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Por su parte, su intervención metodológica persigue la formación holística del alumnado conforme postulados de pensamientos pedagógicos del siglo XX y anteriores, que promueven el autodescubrimiento de las capacidades como las desarrolladas por Decroly, Montessori y Dewey, entre otros, o posteriores en el caso de Freire, Wild y Malaguzzi. No

obstante, ese siglo también fue adaptando nuevas formas metodológicas a través de la incorporación de diferentes corrientes psicológicas desarrolladas (García, 2020; Trilla, 2001), tal y como se refleja en la Tabla 1.

Tabla 1. Pedagogías del siglo XX y sus modelos predecesores.

| Pedagogías s. XX | Características | Modelos predecesores |
|----------------------------|--|---|
| No Institucionales | – Aprendizaje-servicio. – Ciudad educativa-educadora, de los niños | Ferrière, Dewey, Powell, Ferrer i Guardia |
| Críticas | – Didáctica crítica – Cooperación, desarrollo y emancipación | Habermas y Freire |
| Libres, no directivas | – Educación en libertad – De lo que se quiere aprender – Interniveles | Reich, Marcouse, Adorno, Neill |
| De Inclusión y Cooperación | – De la diversidad excluyente a la diferencia inclusiva – Una forma de vida | Ferrière, Freinet, Decroly, Dewey, Montessori, Freire, Wild, Steiner, Malaguzzi. |
| Lenta, Serena y Sostenible | – Tiempo secuestrado, tiempo liberado – Sostenibilidad y decrecimiento | Ferrière, Freinet, Freire, Giner de los Ríos, Steiner y Wild |
| Sistémicas | – Tiempo para pensar/hacer/ compartir – Multidimensionalidad – Transgeneracional | Ferrière, Montessori, Decroly, Dewey, Neill, Freire, Malaguzzi, Piaget y Vygotsky |
| Conocimiento integrado | – Conocimiento globalizado-integrado – Proyectos de trabajo | Freinet, Decroly, Piaget, Vygotsky, Freire, Ausubel, Novak, Malaguzzi |
| Diversas Inteligencias | – Inteligencias múltiples, emocional y social- ética | Ferrière, Freinet, Dewey, Montessori, Freire, Gardner y Goleman |
| Respetuosa en el bosque | – Educación en la naturaleza – Eco alfabetización | Lemonnier, Freinet, Freire, Fournier, Sensat |

Fuente: Fernández-Estébanez y Álvarez-Blanco (2020).

Tal y como ha quedado reflejado, este tipo de educación activa tiene como determinante su carácter alternativo, al estar orientada a dar un relevo al sistema tradicional y, además, a facilitar la posibilidad de trabajar con distintas metodologías dentro de un mismo proyecto (Wagnon, 2021).

3.1. Las escuelas alternativas: comunidades de aprendizaje desde y para la vida

Cada vez son más frecuentes las propuestas pedagógicas alternativas que promulgan que otra manera de educar sí es posible (García, 2020). En ellas, el discente es el protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje y el docente acompaña y dinamiza dicho proceso, en el que también se incluye a la familia como agente cooperativo de la educación, así como a la comunidad. “Si se pretende que los niños crezcan como ciudadanos activos de una sociedad democrática, es imprescindible que estén en contacto con la sociedad” (García, 2020, p. 124). Además, el proceso de enseñanza-aprendizaje no acontece exclusivamente entre el adulto y el menor, sino también entre los iguales independientemente de la edad, integrando también a los medios de comunicación e Internet, promoviendo una formación globalizadora.

En este orden de cosas, y a raíz de la revisión bibliográfica realizada, los docentes son acompañantes en el desarrollo y la integración en el contexto en el que se vive el proceso de enseñanza-aprendizaje y su labor va a estar determinada por las circunstancias personales, contextuales y temporales de los educandos (Mélich, 2003), de ahí su promoción de la democratización e inclusión. Con su praxis promueven un proceso de aprendizaje que facilita el desarrollo de las capacidades del alumnado, desde una concepción integral y globalizadora, que facilite mediante las acciones diarias una integración en la sociedad. También son veladores y dinamizadores de una comunicación dialógica (Freire, 2009), en horizontal, respetuosa, de escucha activa y libre de conflictos.

A propósito del quehacer profesional y de acuerdo con la LOMLOE (2020), los docentes deben desarrollar y completar el currículo desde el uso de su autonomía pedagógica, para atender a la heterogeneidad y diversidad de los grupos, cuya finalidad última es la de facilitar el desarrollo integral del menor. Para este desarrollo pedagógico, y atendiendo al artículo 27 de la Constitución Española (1978), no existe obligatoriedad en la adopción de un único enfoque sobresaliendo el supuesto en el que se reconoce la libertad de enseñanza y creación de centros docentes, como es el caso de las comunidades de aprendizaje (Flecha y Larena, 2008).

En consonancia con las premisas previas, la práctica docente precisa de una formación didáctica y pedagógica que le permita actuar profesionalmente, cuyos principios de actuación deben estar favorecidos por sus aptitudes (capacidad y saber) y actitudes (actuar y ser), que le permita llevar a cabo una metodología activa que goce de un fundamento de lo aprendido en el entorno familiar, rompiendo con la instrucción docente y el mecanicismo.

Además, en los idearios de las comunidades de aprendizaje se tiene presente el papel activo de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que también incluyan la adquisición y desarrollo de competencias intrapersonales e interpersonales (Gardner, 2016) de todos los individuos vinculados a la comunidad escolar (madres, padres, abuelas, abuelos y voluntariado). De este modo parece más viable superar los desequilibrios socioeconómicos, éticos y morales, que alejan del bienestar que se pretende lograr mediante la educación.

Se concluye señalando que, al abordar estos conocimientos, actitudes, destrezas y habilidades referidas al saber, el ser y el hacer, estos proyectos educativos también dejan su impronta en el primer sistema de pertenencia o cualquier otro adulto que participe en la educación, crianza y enseñanza del menor, pues promocionan competencias que son tenidas en cuenta en el ejercicio de la parentalidad consciente y positiva. Por ello, cada vez se considera más relevante la fuerza que genera el trabajo sistémico de los diversos núcleos de pertenencia (Álvarez-Blanco, 2019) y el aprovechamiento de las sinergias. Su interconexión, durante el largo proceso educacional, ayuda a generar individuos responsables en la labor del equilibrio democrático, con un pensamiento crítico, igualitario y participativo social.

4. CONCLUSIONES

Siendo la finalidad de las comunidades de aprendizaje preparar en la vida y para la vida, fomentando el bienestar con una educación que tiene presente la autonomía y libertad del individuo (Pallarés et al., 2016), estos proyectos demandan una formación continuada del profesorado y la investigación en acción, para encontrar soluciones que cubran las necesidades específicas de cada discente, desde el acompañamiento; respetando y escuchando sus puntos de interés, su pensamiento y su metagenética. Asimismo, los profesionales incluyen en sus experiencias educativas a la familia, orientándoles en el ejercicio de una parentalidad consciente y positiva, para que sus principios axiológicos sean un

continuo entre los centros educativos y sus hogares, promocionando unas relaciones sólidas, positivas y focalizadas en un mismo objetivo y sujeto (Álvarez-Blanco, 2019), el menor, lo que revierte en el ejercicio de una ciudadanía participativa, inclusiva y respetuosa con la diversidad.

En definitiva, este trabajo manifiesta el perfil de las comunidades de aprendizaje como movimiento de transformación social desde el ámbito educativo (Flecha y Larena, 2008), cuyos principios fundamentales están conexionados con las pedagogías y las metodologías del pasado y que, como se ha evidenciado, gestaron una educación alternativa desde la libertad en una escuela para la vida y por la vida.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familia y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30.
- Álvarez, L., & Martínez-González, R. A. (2017). Review of the Partnership between School and Family: A Shared Responsibility. In J. A. González-Pienda, A. Bernardo, J. C. Nuñez & C. Rodríguez (Eds.), *Factors affecting academic performance* (pp. 121-140). Nova Science Publishers.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Constitución Española (1978). Artículo N°. 27. Congreso de los Diputados.
- Díaz-Bajo, M. P. (2019). Panorama actual de las pedagogías alternativas en España. *Papeles Salmantinos de Educación*, (23), 247-281.
- Flecha, R., y Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Fundación Ecoem.
- Fernández-Estébanez, C., y Álvarez-Blanco, L. (2020). *Los pensamientos pedagógicos del siglo XX: su impronta en los proyectos educativos innovadores*. [Presentación de comunicación]. CIPED, I Congreso Internacional de Psicología Educativa, A Coruña, España.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- García, A. (2020). *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. Litera.
- Gardner, H. (2016). *Multiple intelligences: new horizons in theory and practice*. Basic Books.
- Larrea, I., y Villoslada, M. I. (2020). Construyendo un mundo mejor. En E. J. Díez Gutiérrez y J. R. Rodríguez Fernández (Eds.). *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. (pp. 886-894). Octaedro.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://bit.ly/2TD1vtP>
- Mélich, J.C. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educar*, 31, 33-45.
- Núñez, L. (2017). *Teoría de la educación: capacitar para la práctica*. Pirámide.
- Pallarés, M. (Coord.) (2016). *El pensamiento pedagógico del siglo XX y la Acción Educativa del siglo XXI*. Octaedro.
- Payá, A., y Valero, S. (2019). Les Pedagogies al marges al segle XX. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 34 (juliol-desembre, 2019), 9-18. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.227>
- Tiana, A. (2018, 8 de enero). Qué significa educar. *Innovamos [Revista de Divulgación Educativa]*. Recuperado de: <https://bit.ly/3lwUyG>
- Trilla, J. (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.
- Wagnon, S. (2021). *Las pedagogías alternativas*. Plataforma Editorial.

• • • • •

La educación afectivo-sexual en las décadas de los ochenta y noventa: políticas, lenguajes y prácticas renovadoras

Victoria Robles-Sanjuán

Universidad de Granada

Con esta comunicación voy a reflexionar sobre las propuestas que las coeducadoras introdujeron y desarrollaron en el currículum institucional y no institucional español, sobre una educación sexual, sentimental y afectiva durante las últimas tres décadas del siglo XX.

Me propongo abordar nudos de consensos, alternativas pedagógicas de cambio y problemáticas en la enseñanza escolar y comunitaria que se crearon entre los distintos grupos y docentes de la coeducación sentimental, también denominada afectivo-sexual o emocional.

Parto para ello de la comprensión de que estas experiencias constituyeron una pedagogía crítica feminista nacida en años posteriores a la Transición democrática española, que aquí entenderé como el desafío que el feminismo educativo introdujo en las escuelas y familias para la deconstrucción de las relaciones de género. Anclada en la pedagogía crítica y radical (Briskin, 1990) constituyó un enfoque y un instrumento para el cambio social a través de la experiencia del alumnado como fuente de conocimiento legítimo, el pensamiento crítico frente una tradición pedagógica católica, pacata y androcéntrica y, además, la práctica emancipatoria llevada a cabo por las docentes en la formación afectiva y sexual, finalmente, para ser ciudadanas.

Las enseñanzas y aprendizajes coeducativos en materia afectivo-sexual o sentimental, según las autoras, generaron un sinfín de riqueza de las experiencias, con coordinadas plurales de actuaciones en la práctica educativa, con un paraguas común: romper con planteamientos monolíticos acuñados sobre “la sexualidad” de las mujeres, bajo lógicas de dominación que han situado a las mujeres como sujetos sublimados a una única sexualidad sometida a ciertas ideologías católicas, moralistas y ultraconservadoras, como pretendo recoger.

Trataré de reconstruir la genealogía de las coeducadoras dedicadas a la enseñanza e implantación de un currículum afectivo-sexual en centros escolares, en colaboración con las instituciones y las familias. Este trabajo retoma documentos, actuaciones docentes, decisiones políticas, militancias feministas en sus relaciones con los discursos que sustentaron.

Las fuentes utilizadas serán de varios tipos: fuentes primarias centradas en manuscritos, documentos colectivos, programas e imágenes; fuentes secundarias centradas en el producto de su trabajo autogestionado, investigador y en informes institucionales de los ochenta y noventa. Todo ello estará acompañado del uso fuentes orales de sus protagonistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altable, Charo (1998). *Penélope o las trampas del amor*. Valencia, Nau Llibres.
—. (2000). *Educación sentimental y erótica para adolescentes*. Buenos Aires-Madrid, Miño y Dávila.

- . (2010). *Los senderos de Ariadna*, Barcelona, Octaedro.
- Harimaguada, colectivo (1994). *Carpeta Didáctica de Educación Afectivo Sexual. Educación Primaria (6-12 años)*. Madrid, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- . (1994). *Carpeta Didáctica de Educación Afectivo-Sexual. Educación Infantil (3-6 años)*. Madrid, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- . (1994) *Carpeta Didáctica de Educación Afectivo-Sexual. Educación Secundaria. Tomo I y II (12-18 años)*. Madrid, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Oliveira, Mercedes (2002). *O corpo como campo batalla*. Vigo, Ayuntamiento de Vigo
- . (2000). *¿Quen somos?* Santiago, Edicións Xerais de Galicia.
- . (1998). *La educación sentimental. Una propuesta para adolescentes*. Icaria Editorial
- . (1998). “La educación sentimental en el aula. Proceso y evaluación de una experiencia”. Vigo, Universidade de Vigo
- . (1994). *Eros: Materiais para pensar o amor*. Santiago, Edicións Xerais de Galicia.

••• ••• •••

“Destruir la cárcel”. Mario Lodi, la crítica a la escuela autoritaria y la construcción de una alternativa democrática entre posguerra y contestación estudiantil (1953-1973)

Juri Meda

Università degli Studi di Macerata

RESUMEN

Questo contributo – che si inserisce all’interno delle celebrazioni per il centenario della nascita di Mario Lodi (1922-2022) – si propone di approfondire la critica organica della scuola autoritaria elaborata dal maestro Lodi all’interno dei libri-diari nei quali descriveva le innovative esperienze didattiche promosse nelle scuole elementari di San Giovanni in Croce e di Piadena tra il 1948 e il 1978 (Lodi, 1963; Lodi, 1970). Lodi ritiene che la scuola borghese sia una prigione all’interno della quale il maestro si forma l’animo da secondino, abituato a esercitare il proprio potere con ogni mezzo (dai castighi ai voti) sugli studenti al fine di renderli docili e passivi. Egli paragona la condizione dello scolaro a quella dell’operaio della grande fabbrica, che lavora alla catena di montaggio senza partecipazione perché la motivazione di quel che fa gli è estranea, sentendosi solo un congegno passivo che non può decidere. Prende il via da questa assunzione di consapevolezza la costruzione di una alternativa democratica alla scuola-prigione, fondata – attraverso l’adozione delle tecniche freinetiane e dei principi pedagogici della cooperazione educativa – sul mettere al centro della scuola il bambino, liberandolo dalla paura, dando importanza alla sua esperienza di vita, motivandone il lavoro e creando intorno a lui una comunità di compagni che non gli siano antagonisti.

Esta contribución –que se enmarca en las celebraciones por el centenario del nacimiento de Mario Lodi (1922-2022)– tiene como objetivo profundizar en la crítica orgánica a la escuela autoritaria elaborada por el maestro Lodi en los libros-diarios en los que describió las experiencias didácticas innovadoras promovidas en las escuelas primarias de San Giovanni in Croce y Vho de Piadena entre 1948 y 1978 (Lodi, 1963; Lodi, 1970). Lodi estaba convencido de que la escuela burguesa fuera una prisión en la que el maestro se formaba el alma de carcelero, acostumbrado a ejercer el poder sobre los estudiantes a través de cualquier medio (desde castigos hasta calificaciones) para hacerlos más dóciles y pasivos. El comparaba la condición del alumno con la del obrero de una gran fábrica, que trabajaba en la cadena de montaje sin participación porque la motivación de lo que hacía le era ajena, sintiéndose solo un dispositivo pasivo que no podía decidir. La construcción de una alternativa democrática a la escuela-cárcel salió de esta asunción de conciencia, fundada –a través de la adopción de las técnicas freinetianas y los principios pedagógicos de la cooperación educativa– en poner al niño al centro de la escuela, liberándolo del miedo, dando importancia a su propia experiencia de vida, motivando su trabajo y creando a su alrededor una comunidad de compañeros solidarios y no antagonistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Collettivo di insegnanti bolognesi (1971). Il kennediano di Piadena. *Quaderni Piacentini*, X(43), 162-167.
- González Monteagudo, José (1997). Aportaciones de Mario Lodi a la innovación pedagógica. Argumentos teóricos y experiencias realizadas. *Cuestiones pedagógicas: revista de ciencias de la educación*, 13, 27-38
- Lodi, Mario (1963). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Avanti!
- . (1970). *Il paese sbagliato*. Einaudi.
- Meda, Juri (2020). Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968). In A. Ascenzi & R. Sani (ed.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi* (pp. 87-101). FrancoAngeli.
- Salviati, Carla Ida (2011). *Mario Lodi maestro*, Giunti Scuola.
- Tornesello, Maria Luisa (2006). *Il sogno di una scuola: lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Petite Plaisance.
- Tumiati, Lucia (1973). *Una scuola da bruciare: con una lettera di Mario Lodi*, Marsilio.

••• ••• •••

O 25 de abril e a educação: o discurso crítico dos professores no período revolucionário português (1974-1976)

Joaquim Pintassilgo

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Pretende-se, com esta comunicação, analisar o discurso crítico de professores e de intelectuais do campo educativo produzido no complexo período subsequente à Revolução do 25 de Abril de 1974, e que caracterizaremos como sendo um período revolucionário, o qual veio a ser, de alguma maneira, encerrado pelo processo de “normalização” que ocorreu em 1976, na sequência da aprovação da Constituição, da realização de eleições e da formação do primeiro governo constitucional. Utilizaremos como fontes publicações de atores destacados do período como Rui Grácio, Rogério Fernandes, António Teodoro ou Agostinho Reis Monteiro, para além de artigos da imprensa pedagógica, nomeadamente das revistas *O Professor* e *Escola Democrática*.

Segundo Maria de Fátima Sanches (2004) “o tempo revolucionário foi um tempo criador por excelência” (p. 156). Essa criatividade fez-se sentir, no caso da Revolução portuguesa, por via de um conjunto de medidas tendencialmente inovadoras com destaque para o projeto de unificação do ensino secundário, a concretização da chamada gestão democrática das escolas, a idealização de espaços curriculares transversais como a Educação Cívica e Politécnica, o sistema de fases no então ensino primário, as Atividades de Contacto com o meio nos cursos do magistério, entre outras. Uma certa “vivência da utopia”, que esse tempo proporcionou, não deixou de estar presente nos discursos dos professores e educadores, conduzindo à afirmação do que a mesma autora considerou ser um “profissionalismo utópico dos professores” (Sanches, 2004, p. 135). Dele faziam parte, entre outros aspetos, a consideração da educação como “ato político” e a militância dos professores na luta pela consecução de uma sociedade socialista, a crença na necessidade de uma verdadeira “revolução cultural”, a admissão de um papel social renovado para o professor, entendido como “dinamizador cultural” do seu meio, a defesa da abertura da escola à comunidade ou da relação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual (Pintassilgo, 2014).

A assunção do professor como “intelectual”, ainda que um intelectual de tipo novo, assumindo a sua intervenção social em união com o “Povo”, e a recusa da condição de “funcionário”, estão, igualmente, muito presentes nos discursos docentes. Procuraremos, a este propósito, sistematizar e analisar as diversas categorias associadas a uma tentativa de definição, eventualmente alternativa, do ser professor, tal como foi esboçada no contexto revolucionário. Na opinião de António Teodoro (1994), “a Revolução do 25 de Abril significou para os professores um impulso novo na valorização da sua atividade profissional” (p. 189). Assumindo este pressuposto, procuraremos refletir sobre o modo como os professores foram, através da sua imprensa, construindo discursivamente o já referido “profissionalismo utópico dos professores”, típico do período revolucionário, identificando alguns dos seus traços e contribuindo, de alguma maneira, para desvelar os sentidos desse discurso profissional.

Educação: ato político é o título de uma obra publicada por Agostinho Reis Monteiro (1975). O autor foi um dos dinamizadores dos Grupos de Estudo que estiveram nas raízes do movimento sindical português tal como se desenvolveu a seguir à Revolução e foi, além disso, um dos responsáveis iniciais pela revista *O Professor*. O referido título sintetiza, de forma exemplar, aquela que foi uma das principais características dos discursos educativos do período revolucionário, ou seja, o entendimento da educação e da política como domínios imbrincados um no outro. As práticas educativas seriam também, à luz desse olhar, práticas eminentemente políticas. Na verdade, num período de intensa mobilização, como foi o período revolucionário, a política era entendida como transversal a todos os domínios da vida social. De acordo com Stephen Stoer (1986), “a educação, num período de mobilização, vê-se altamente politizada” (p. 254).

Saliente-se o facto de palavras como revolução, política, socialismo, classes, luta de classes ou relações de produção se terem tornado verdadeiras bandeiras do período então vivido e através das quais se procurava efetuar uma leitura alternativa, altamente politizada e de clara inspiração marxista, da realidade social e educativa. Importa, também, ter em conta a ambiguidade dos discursos revolucionários em relação ao contributo da escola para a transformação social. Estão presentes no campo educativo tanto a conceção de que sem transformação da sociedade não é possível uma transformação da escola como a conceção que atribui prioridade ao investimento educativo. Em qualquer dos casos somos confrontados com um projeto de extrema ambição e que apresenta como meta a construção de uma sociedade nova, de uma escola nova, de um homem novo.

O que fica dito permite compreender a relevância que assume o novo papel social a ser desempenhado pelos professores e o carácter incontornável da sua militância em prol das novas ideias. Mais que professores, pretende-se que estes trabalhadores do ensino sejam verdadeiros militantes da nova causa revolucionária. O objetivo é transformar os jovens, que são os seus alunos, contribuindo assim para a construção da nova sociedade socialista, propósito, como vimos, recorrentemente afirmado. Os traços anteriormente sublinhados não deixam de nos remeter para a figura do professor como “intelectual”, pelo menos na aceção que Henry Giroux (1990) dá a esta noção e que apela ao entendimento do ensino como uma prática emancipatória e à assunção, por parte dos professores, de um compromisso crítico no sentido da transformação social. Os professores são, pois, protagonistas centrais do processo revolucionário. O novo contexto social e cultural exige “um novo tipo de professor”, como com lucidez antecipou Rui Grácio (1986, p. 185). Um dos papéis mais tradicionais do professor - ensinar, transmitir o saber - é, senão desvalorizado, pelo menos relativizado em face dos novos papéis que emergem do turbilhão revolucionário.

Na conhecida obra em que faz o balanço da experiência de cerca de dois anos na então Direção-Geral do Ensino Básico, *Educação: uma frente de luta*, Rogério Fernandes (1977) recorre, como vimos, à metáfora do “dinamizador cultural” para apresentar uma nova faceta do perfil deste novo ator, a sua capacidade de intervenção social, não apenas junto dos seus alunos, mas também da comunidade em que trabalha: “O professor deveria ser, além de docente, na aceção verdadeira da palavra, um *dinamizador cultural* do seu meio em ordem à reconstrução da nação que o fascismo deixara devastada”. Daí decorre para os professores, na opinião do autor, “o dever de intervenção cívica consciente”, o qual não pode ser confundido com a função de “propagandista de qualquer regime, de qualquer partido ou de qualquer seita” (p. 136).

Este novo perfil de professor relaciona-se com as renovadas conceções pedagógicas que circulam no campo educativo revolucionário e que remetem para uma nova maneira de encarar o trabalho do

professor e a relação pedagógica. As perspetivas construtivistas são claramente valorizadas e surgem articuladas com as preocupações de reconstrução social já aqui salientadas. Questiona-se o tradicional “dar aula”, uma vez que são os alunos que devem descobrir o conhecimento, motivados e apoiados pelo professor. Este deve criar as condições para que o processo de aprendizagem possa ocorrer, dinamizando, como “animador”, o trabalho pedagógico e colocando-se, como “perito” à disposição dos alunos, por ter um conhecimento mais aprofundado da área do saber em que se especializou. Mas, o professor deve ser mais do que o “dinamizador” da sua sala de aula, ele tem que se assumir como “dinamizador cultural” e, como já notámos, de “agente de transformação” do meio social em que intervém. Rogério Fernandes mostra-se consciente dos perigos que espreitavam este novo papel, ao chamar a atenção para a necessidade de o professor não se transformar num “propagandista” de um partido ou de uma seita. Na verdade, como já notámos, este foi um dos principais dilemas do período revolucionário.

A caracterização anteriormente esboçada das novas funções sociais atribuídas aos professores surge em íntima relação com outro dos lugares-comuns do discurso educativo revolucionário e que remete para a necessária abertura da escola ao meio ou, noutra terminologia, à comunidade. Como reconhece Ana Maria Bettencourt (1982), “L’ouverture de l’école au milieu et à la production apparait comme un des aspects les plus caractéristiques des changements introduits à l’école portugaise à la suite du «25 avril» (p. 2). Rui Grácio (Abr. 1976), Secretário de Estado da Orientação Pedagógica em parte do período revolucionário, sintetiza, de forma clara, esse desiderato ao criticar a atitude da escola dita tradicional a esse propósito: “Há um mundo exterior ao mundo das escolas extremamente rico para uma aceção, rica ela também, do que é a cultura [...]. E há possibilidades de a escola aproveitar o saber de outros adultos que não apenas o dos profissionais de educação (pp. 22-23). O movimento é, pois, nos dois sentidos. A escola tem de sair para fora dos seus muros, por exemplo realizando visitas de estudo ou inquéritos às populações, sendo igualmente fulcral que membros da comunidade participem nas atividades pedagógicas da escola, dando conta dos seus saberes específicos. É inegável o fundamento antropológico de um olhar que pressupõe a valorização da cultura exterior à escola, designadamente a chamada “cultura popular”, e a necessidade desta mesma cultura penetrar o espaço da escola.

Entre outras virtudes, a imersão no meio por parte dos alunos-mestres permitir-lhes-ia, nesta ótica, conhecer aqueles que serão os seus futuros alunos. Essa ideia está muito presente num artigo coletivo da autoria da Escola do Magistério Primário de Coimbra significativamente intitulado “À descoberta da criança”. Esse lema sintetiza, de forma magistral, a finalidade duma atividade através da qual se procura ir ao encontro das “crianças concretas”, das “crianças reais deste país” (À descoberta..., Nov. 1975, p. 6). Pretende-se, dessa forma, promover, entre os futuros professores, o desenvolvimento de um conjunto de valores e de uma consciência social indispensável à sua desejada capacidade de intervenção cívica.

Este movimento, que parte “à descoberta da criança”, é inseparável de um outro, que sai “à procura do povo” e de que dão testemunho os alunos de outra escola de formação de professores: “Os alunos da Escola do Magistério de Chaves partiram à procura d’ «os novos horizontes para um ensino novo». Partiram à procura do povo, à procura da terra. Nós diríamos que partiram ao encontro de si próprios” (Ninguém ensina..., Jan. 1976, p. 8). Esta última citação expressa, de forma clara, qual a principal finalidade deste tipo de “idas ao povo” (Oliveira, 2004). Pretende-se com esta imersão telúrica, em última instância, transformar as próprias consciências dos futuros professores, purificando-as relativamente às suas origens supostamente burguesas. Como já notámos, o povo dos discursos revolucionários surge como uma entidade mítica, regeneradora e mobilizadora.

É este mesmo olhar idealizado sobre o povo que permite compreender a conceção que se pretende afirmar no que se refere à relação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, outro dos principais lugares-comuns dos discursos revolucionários no terreno educativo. Pretende-se, em conformidade com o preceituado no emblemático despacho de 6 de setembro de 1975, “introduzir o trabalho produtivo socialmente útil nas escolas primárias e preparatórias como atividade curricular”, tendo como finalidade a “abolição da distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual”. Este é, igualmente, um dos objetivos da Educação Cívica e Politécnica e é esse propósito, também, que está na base da criação do Serviço Cívico Estudantil. Segundo o despacho há pouco citado, “o lema do estudante, numa sociedade democrática a caminho do socialismo, deverá ser: «trabalha e aprende»” (Trabalho produtivo ..., nov. 1975, pp. 18-19). Ou seja, somos aqui confrontados com mais uma estratégia tendo em vista a regeneração moral dos jovens escolares.

Esta é, seguramente, uma das mais curiosas expressões da utopia educativa do período revolucionário. Partindo do pressuposto, de raiz marxista, de que a divisão social do trabalho assentava na estrutura classista da sociedade, imagina-se que a extinção da separação entre o trabalho intelectual (considerado tipicamente burguês) e o trabalho manual (destinado tradicionalmente ao operariado e ao povo) seria um passo importante dado no caminho do socialismo e, particularmente, da construção de uma sociedade sem classes, a “idade de ouro” sonhada por muitos dos intelectuais e educadores do período revolucionário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- «À descoberta da criança» - Testemunho enviado pela Escola do Magistério de Coimbra (Nov. 1975). *Escola Democrática*, 3, 6-8.
- A.M. (Maio 1975). Revolução cultural. *O Professor*, 8, 20-21.
- Bettencourt, A. M. (1982). *La liaison école - milieu – production à l'école secondaire portugaise (1975-1976)*. Thèse pour le Doctorat de 3ème Cycle. Paris: Université Paris V.
- Fernandes, R. (1977). *Educação: uma frente de luta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós – M.E.C.
- Grácio, R. (1986). *Obra completa* (Vol. III). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- . (Abr. 1976). Ensino Unificado. *O Professor*, 13, 20-23.
- Monteiro, A. R. (1975). *Educação: ato político*. Porto: Edições «O Professor».
- «Ninguém ensina ninguém» - Testemunho enviado pela Escola do Magistério de Chaves (Jan. 1976). *Escola Democrática*, 5, 8-11.
- Oliveira, L. T. (2004). *Estudantes e povo na revolução. O Serviço Cívico Estudantil (1974-1977)*. Oeiras: Celta.
- Sanches, M. F. C. (2004). Construção discursiva da liderança escolar dos professores: da praxis revolucionária ao tempo de normalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 133-180.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980. Uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Trabalho produtivo no ensino básico e a abertura da escola ao meio social (Nov. 1975). *Escola Democrática*, 3, pp. 18-19.

••• ••• •••

Ellen Key y la escuela del hogar: Una pedagogía crítica controvertida

Carmen Sanchidrián Blanco
Universidad de Málaga

Juan Luis Rubio Mayoral
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es dar cuenta del concepto de educación en el hogar que defendía Key a partir de sus fundamentos teóricos y de sus críticas a las instituciones educativas existentes. No pretendemos aquí establecer una comparación entre la escuela del hogar de Key y las teorías de la desescolarización de Illich, Reimer o Holt que se difundieron en los años sesenta y setenta del siglo XX y que hoy vuelven a coger fuerza en algunos contextos.

Los movimientos que defienden la escolarización en el hogar por estar en desacuerdo con los enfoques y propuestas de los sistemas educativos (objetivos, instituciones, curriculum, métodos, docentes) no son ninguna novedad. Es un hecho la existencia de una educación doméstica antes de que los distintos gobiernos fueran poniendo en marcha sistemas educativos y la educación se convirtiera en obligatoria (deber y derecho). Un tema que enlazaría con el estudio de otras formas de enseñanza en el hogar comunes hasta comienzos del siglo XX entre las clases sociales más pudientes al menos hasta que el niño o niña tenía una cierta edad. En muchos casos la educación de las niñas terminaba ahí y el niño podía pasar a cursar otros estudios. Más allá de contexto temporal y geográfico una *escuela del hogar* implicaba e implica que la residencia familiar es el lugar donde los niños se educa. En la idea de Key su modelo de *escuela del hogar* difiere del movimiento de desescolarización que se originó en los años sesenta del siglo XX, aunque tienen aspectos en común, especialmente la búsqueda de una educación alternativa, y una crítica a la educación pública.

MÉTODO

Partiendo del estudio de la obra de Ellen Key en relación con la educación en el hogar como alternativa a la educación formal, analizamos la evolución de la enseñanza institucional prestada a la infancia en su entorno y momento histórico empleando para ello los métodos propios de la investigación histórica basada en el estudio y crítica de las fuentes primarias, así como en la consulta de fuentes secundarias relacionadas con el objeto de la investigación.

CLASES SOCIALES Y EDUCACIÓN

En Europa, la evolución de las sociedades al final del siglo XIX estaba desdibujando la idea tradicional de la familia y el hecho de vivir en el hogar con los padres no siempre significaba tener una familia

(Key, 1887, 21-28). La incorporación de la mujer a talleres y factorías o el empleo en otras tareas remuneradas comenzó a ser una necesidad para la incipiente clase obrera. La producción industrial estaba transformando el modelo tradicional arraigado en las sociedades basadas en la producción agraria. Por otra parte, las clases más elevadas, en la perspectiva de Key, comenzaban a ocupar su tiempo por completo en compromisos sociales, culturales y en actividades ligadas al ocio que involucraban a la mujer, algo novedoso en la tradición paternalista por la que sólo el marido permanecía fuera del hogar ocupado en su trabajo. Por eso Key afirmaba que los padres eran un factor casual en la enseñanza de la familia a diferencia de las madres cuyo protagonismo era determinante para la educación de sus hijos (Key, 1876).

Key defendía el papel de la familia en la formación de la infancia, por lo que no dudó en proponer la reforma de la escuela. Su objetivo sería que los niños, entre ciertos límites de edad, permanecieran a cargo de la familia para lo cual las familias debían reunir ciertos requisitos: “No tan solo el asilo, sino también las primeras clases elementales deberían ser sustituidas por la instrucción doméstica” (Key, 2021, p. 194). La integración de los hijos dentro de la familia pasaba por tratarlos como compañeros e iguales por parte de los padres, que les corregirían y ayudarían de manera humana y racional, favoreciendo el libre cambio de opiniones e ideas, cumpliendo sus deberes y obligaciones y respetando a los demás. En el hogar debían prevalecer la alegría, la sinceridad y la franqueza, la pureza y la dignidad, los lazos de unión en el trabajo común, en la lectura o en el ocio (Key, 1892).

ESCUELA COMO PROBLEMA

Los problemas de la escuela y la enseñanza son el objeto central de los capítulos «La escuela del porvenir» y de parte del que lleva por título «Cómo se mata las almas en las escuelas» (Key, 1891 y Key, 2021, pp. 189-216 y pp. 175-187) siendo este último el que recopila distintas ideas plasmadas en sus artículos de prensa publicados entre 1888 y 1891. La idea de que el sistema educativo existente era mejorable en todos los aspectos es una tesis reiterada en los ensayos educativos de Key así como la convicción de que era difícil cambiarlo. Key sintetiza los resultados reales de los años de escolaridad en el niño en una menor inteligencia, capacidad de asimilar y de trabajar. En la escuela se gesta una «destrucción de la materia preexistente» que acaba con las esperanzas y anula sus capacidades sin que a cambio lleguen a transformarse los conocimientos ni las ideas (Key, 1888, 1890). Defiende la individualidad frente la uniformidad que la escuela impone en maestros y alumnos (Key, 2021)

ESCUELA MODELO

Dado que la enseñanza materna y familiar es básica, en la concepción de Key, la escuela debería empezar a los diez años y finalizar a los dieciséis. La educación familiar era clave también para la mujer, pues le facilitaba la adquisición de conocimientos afianzando así la facultad de asimilar y aplicar nuevos dominios del saber. En contraste con los conocimientos adquiridos lejos de las instituciones, en el entorno, la sociedad o el hogar, las enseñanzas impartidas en la escuela son calificadas de drogas de procedencia dudosa con las que el maestro fabrica la ciencia que es absorbida por la infancia durante los doce años que habían de permanecer sentados en sus bancos y pupitres. Postula como alternativa un modelo de centro que integre la enseñanza primaria y secundaria defendiendo la enseñanza mixta. Dotados de estas características se transformarían en medios a través de los cuales promover soluciones a distintos problemas. Entre ellos los relacionados con la moral, la cuestión de

la mujer y los conflictos del matrimonio, así como el cada vez más acuciante asunto de la cuestión obrera. En medio de esta situación, transformar el sistema de educación para permitir acceder al conjunto de la población y hacerlo capaz de romper las barreras que tradicionalmente separan a las sociedades será una de las demandas que subyace a las ideas de Ellen Key.

CAMBIAR LA EDUCACIÓN, TRANSFORMAR LA ESCUELA

Para transformar el sistema escolar existente, Key confía en una revolución de la educación que cual «diluvio» haga que el sistema escolar quede inmerso en los principios e ideas de una pedagogía nutrida por las obras de Montaigne, Rousseau, Pestalozzi o Spencer y guiada por los principios de la psicología infantil (Key 1873, 2021). Se declara partidaria de un sistema de escolarización que alterne la enseñanza personal con pausas y el estudio por cuenta propia. La escuela sólo debería tener una finalidad: proporcionar a cada persona tanto autodesarrollo y felicidad como sea posible. Destaca la importancia de la cooperación entre la escuela y el hogar. Al examinar la cuestión de la reorganización de la escuela es partidaria de suprimir la de párvulos y sustituirla por «cursos en el hogar». La escuela elemental o primaria debería empezar a la edad de nueve o diez años y ser común para todos los niños. Al mismo tiempo, defiende la individualidad de ambos sexos. La escuela debería enseñar a cooperar a niños y niñas. La escuela mixta no solo sería útil para ambos sexos sino también para las relaciones entre las diferentes clases sociales.

Ellen Key también examina la cuestión social, y estima que es preciso establecer «escuelas comunes para la educación cultural», en las que todos reciban una formación común. Estas escuelas fomentarán la circulación natural entre todas las clases de la sociedad. Pide que la misma ley que reconozca el derecho femenino al voto, imponga la obligación de formarse en la higiene y el cuidado de la infancia además del cuidado de enfermos. También está preocupada por el maltrato a la infancia, por las leyes de protección y defensa, por las sociedades e instituciones de acogida, la enseñanza que ofrecían, y por las condiciones sociales que originan estos problemas, estrechamente vinculadas a la cuestión obrera. Las soluciones que plantea son racionales y están basadas en la evidencia terapéutica de la mejora de las condiciones higiénicas, laborales o salariales.

DISCUSIÓN

En el tránsito del siglo XIX al XX, la infancia pasa a ser considerada como una etapa de la vida con identidad y función propia en la que se constituían las aptitudes y se desarrollaban unas capacidades esenciales para la edad adulta. Sin embargo, las ideas, corrientes de pensamiento y autores que contribuyeron a este cambio, pese a formar parte de la obra de los ensayos que componen la obra de Ellen Key, no fueron difundidos en España hasta años más tarde. (Escolano, 1980; Gala, 1997; Borrás, 1996)

Los capítulos que componen la obra de Key podrían leerse de forma independiente, pues así fueron concebidos y por tanto no componen entre sí una obra sistemática sobre la educación de la infancia. Semejan un caleidoscopio en el que se contienen las principales ideas de Key. Ella defiende la emancipación de la mujer, la libertad y la valoración del niño como una persona con plenos derechos y demandan a la sociedad que promueva su educación respetando su libertad y naturaleza. Es partidaria de una reforma profunda del entorno y los elementos que componen la familia y el hogar, centrándose en el papel de la mujer y en la responsabilidad asociada a la paternidad y el matrimonio. Los cambios que propone en el sistema escolar y en la enseñanza, persiguen que el niño se beneficie

y evolucione como ser libre, independiente y creativo en una nueva sociedad democrática (Hällström, Jansson & Pironi, 2016).

La transformación del mundo a través de la educación de las generaciones futuras es un principio defendido por las teorías sobre la educación; lo que persigue Ellen Key es hacer realidad un mundo mejor en el futuro dentro de una visión de la infancia calificada por algunos sociólogos como sacralizada y sentimentalizada (Gaitán, 2006).

La mejora de la calidad y el acceso a la educación y atención de la primera infancia se ha convertido en una importante prioridad política. Contiene todos los temas que Ellen Key en el conjunto de sus escritos utiliza para explicar las circunstancias reales en que ha de concebirse la educación de la infancia. Pero también para comprender la extensa y compleja red de temas involucrados con la infancia y por extensión con sus cuidados y educación que serán determinante para la favorecer la evolución de la naturaleza de la persona y con ella la transformación de las sociedades, el aprendizaje activo y responsable de los niños, el potencial educativo del hogar donde los hijos han de compartir derechos, obligaciones y actividades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Peláez, Raquel, (2004). La búsqueda de un modelo institucional de protección a la infancia: Institutos, guarderías y hogares infantiles. España 1900-1940. En: Perdiguero Gil, Enrique (Comp.). *Salvad al niño. Estudios sobre la protección a la infancia en la Europa mediterránea a comienzos del siglo XX*. Valencia: Seminari d'Estudis sobre la Ciència, pp. 158-164.
- Hinitz, Blythe S. F. & V. Lascarides, Celia (2000). *History of Early Childhood Education*. New York: Falmer Press.
- Borras Llop, J. M. (1996). *Historia de la infancia en la España contemporánea, 1834-1936*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales / Fundación Sánchez Ruipérez
- Caroli D. (2019). Day Nurseries in Europe in the Nineteenth and Twentieth Centuries: The Challenge of the Transnational Approach. In: Fuchs E., Roldán Vera E. (eds) *The Transnational in the History of Education. Global Histories of Education*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17168-1_3
- Caroli, Dorena (2016). *Day Nurseries and Childcare in Europe, 1800–1939*. London: Palgrave Macmillan, 2016.
- Escolano Benito, Agustín (1980). Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia, *Studia Paedagogica*, 6, 5-16.
- Fischier, Per Edvard Magnus (1886). *Barnens bok. undervisningskurser för de små i bilder och berättelser*, [El libro de los niños: curso de enseñanza para los más pequeños en imágenes e historias]. Estocolmo: Fritze. [Ellen Key figura como colaboradora junto con Anna Whitlock. La obra está ilustrada por Víctor Andrén, Reedición, 1889, 211 p.]
- Gaitán Muñoz, Lourdes (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta, *Política y sociedad*, 43(1), 9-26.
- Gala, J. M. (1997). El sentimiento de infancia en Madrid en el primer tercio del siglo XX, *Aportes*, 33, (12) (1/1997), 147-160.
- Grandi, W. (2016). Children's stories in the educational theories of Ellen Key, Rudolf Steiner and Maria Montessori. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 11(2), 47-66.

- Hällström, C., Jansson, H. & Pironi, T. (eds.) (2016). Ellen Key and the Birth of a new Children's Culture, (Special issue), *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 11(2), 1-26, <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/6373>
- Luc, Jean-Noel (1997). *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle: De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris: Belin.
- Key, Ellen (1896). Kulturodling [Cultivo cultural]. *Vintergatan*, 3, 50-83.
- . (1891). Själamorden i skolorna [Asesinato del alma en las escuelas]. *Verdandi*, 2, 86-98.
- . (1876). Om småbarnslärinnor för hem och skola [Acerca de los maestros de niños pequeños para el hogar y la escuela]. *Tidskrift för Hemmet*, 23, 5, 290-297.
- . (1887). Hemlöset [Sin hogar]. *Verdandi*, 1, pp. 21-28.
- . (1888). *Från människosläktets barndom*, Verdandi. Småskriften Serie 10, Uppsala. Esta obra viene referenciada también como: *Studentföreningen Verdandis småskrifter*. Albert Bonniers Förlag. Stockholm. 32 p. [De la infancia de la raza humana]. El apartado 9 está dedicado a «El cultivo espiritual; vida social y familiar». [9. Den andliga odlingen; samhälls-och familjelifvet]
- . (1890). Själamorden i skolorna [Asesinato de mentes en las escuelas]. *Verdandi*, 2, 86-98.
- . (1892). Barnafrid [La paz de los niños]. *Idun*, julnumme, 418-419.
- . (2021). *El siglo de los niños*. Madrid: Morata
- Perdiguer Gil, Enrique (Comp.) (2004). *Salvad al niño. Estudios sobre la protección a la infancia en la Europa mediterránea a comienzos del siglo XX*. Valencia: Seminari d'Estudis sobre la Ciència, p. 158-164.
- Rodríguez Ocaña, E.; Ortiz Gómez, T. & García-Duarte Ros, O. (1985). Los consultorios de lactantes y las gotas de leche en España, *Jano*, XXIX, pp. 1066-1072
- Wayne Prochner, Laurence (2009). *A History of Early Childhood Education in Canada, Australia, and New Zealand* (Vancouver: The University of British Columbia Press.
- Whitlock, Anna (1887). *Poetisk läsebok för barn* [Libro de lectura poética para niños]. Stocholm: Albert Boniers Förlag. (Con la colaboración de Ellen Key)
- Willekens, Harry; Scheiwe, Kirsten & Nawrotzki, Kristen (2015). *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America: Historical and Comparative Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wollons, Roberta L. (2000). *Kindergartens and Cultures: The Global Diffusion of an Idea*. New Haven: Yale University Press.

••• ••• •••

Asociacionismo docente en España durante el siglo XIX y XX. Inicios y puntos de partida durante el siglo XIX

Eric Jorge Fontoba Jordá

Universitat de València

Como punto de partida y para poder entender el desarrollo de la cuestión en España, nos remontamos al siglo XIX, donde con anterioridad a la Ley de Asociaciones de 1887, podíamos encontrar formas consideradas como «inofensivas» de asociaciones, suprimiéndose o prohibiéndose directamente aquellas que pudieran suponer una amenaza al orden vigente. En este sentido, destaca la R.Orden del 28 de febrero de 1839, que aparece en un contexto donde la primera guerra carlista se encuentra próxima a su resolución, y la Regente autorizará la constitución de asociaciones, sin embargo lo hará con una gran restricción que solo permitirá las sociedades de socorros mutuas, que se encuentren sujetas a la inspección de las autoridades civiles.

Así, tendríamos actuaciones dirigidas principalmente a la autoformación, que serían organizadas por pequeños grupos de maestros de carácter principalmente local y familiar, las cuales podemos considerar como las primeras asociaciones de magisterio primario. Las mismas se centrarían en las cuestiones referentes a las condiciones salariales. Cabe pues, recordar la proverbial “pasar más hambre que un maestro de escuela”, debido a su escasa retribución y el retraso en el pago de los salarios. (Terrón, 1987)

Es digno de mención, como en 1880 asistiríamos a la creación de la Asociación General del Profesorado de Primera Enseñanza, que entendida como una organización de Socorros Mutuos, supondría un temprano intento de alzarse como una asociación de mayor relevancia para el ámbito nacional, que si bien fracaso, llegaría a elaborar un documento denominado “Bases para una nueva ley de 1ª enseñanza”, dotando de cohesión las aspiraciones del colectivo, en el que se proponía hacer obligatoria la posesión del certificado de escolaridad, un mayor número de escuelas y la exigencia de un título para ejercer como docente, ingreso mediante sistema de oposiciones, financiación estatal de la enseñanza... (Terrón, 1999)

PRIMEROS AÑOS DEL SIGLO XX. LA ASAMBLEA NACIONAL

La necesidad de un movimiento social en forma de asociación iría creciendo junto al deseo de considerar que la primera enseñanza fuese gratuita y obligatoria, que en conjunto a la temática salarial y los problemas de pago que solían ofrecer los ayuntamientos y entes locales, pondría en evidencia la necesidad de un movimiento asociacionista que pasara de lo local al ámbito estatal, dando así nacimiento a principios del siglo XX, y más concretamente durante el 1901, la Asociación Nacional del magisterio, conocida en su inicio y bajo el ministerio de Romanones como la Asociación Nacional de Maestros Públicos.

Si bien los diferentes ayuntamientos y entidades privadas, que en su mayoría eran religiosas aun contaban con libertad para influir en el número de escuelas y centros de enseñanza de cada territorio, el movimiento supuso una conquista para la primera enseñanza, que efectivamente se tornó gratuita para el alumnado, pasando el magisterio a ser un cuerpo de funcionarios de Estado. La Asociación Nacional del Magisterio, se fortalecería con el paso de los años, desarrollando organizaciones tanto locales como provinciales en prácticamente todo el territorio, donde en 1911 y siguiendo a Terrón (1987, p. 164) “contarían con una afiliación de unos 15.000 maestros y maestras, que se estima, supondrían, alrededor de la mitad de los profesionales existentes, obteniendo progresivamente más relevancia como tema de discusión pública, así como también su formación y salario. “

Firmando mediante el R.O. del 7-1 del 1910, se conseguiría un escalafón general del magisterio, que sustituiría los 49 provinciales anteriores, por cuatro escalafones especiales, que al siguiente año y mediante el R.D. del 5 de agosto de 1911, supondría un escalafón de maestros y otro de maestras, que contaría con diez categorías nominales que oscilaban entre las 1000 y 4000 ptas.

No obstante, lejos de suponer un avance pese a la esperanza depositada, contribuyo a reforzar la desigualdad, pues la mayoría de maestros se encontraban en la última o penúltima categoría, provocando que un gran número de docentes terminaran por abandonar más tarde o más temprano la Asociación Nacional del Magisterio, especialmente aquellos con peores condiciones salariales, los cuales sintiéndose discriminados, iniciarían y darían paso a otras asociaciones como la Asociación General de Maestros, creada en 1912 y ligada a la UGT, cuya acta de constitución indicaba “De orden económico son las necesidades que el magisterio siente con mayor rudeza, pues los miserables sueldos que padecen no les permiten labor fructuosa y han de plegarse a toda imposición” (Terrón, 1987, p. 290).

A través de algunas reflexiones, como la realizada por el presidente de la asociación provincial del magisterio de Barcelona en 1917, donde se señalaba la necesidad de superar un sistema que enfrentaba y dividía al magisterio, se crea una lucha interna y se empieza a adoptar a partir de la segunda década del siglo, un enfoque que apostaría por una equiparación de los sueldos de magisterio a los demás funcionarios del Estado, exigiendo al mismo tiempo la creación de suficientes escuelas y puestos de trabajo para que ningún infante quedara sin instrucción. En los años anteriores a la República, también se compartirá una preocupación por la dimensión pedagógica escolar, donde el asociacionismo profesional, adoptaría un enfoque más neutro y conciliador, mientras que, para el sindicalismo docente, esta sería una cuestión que acentuaría el carácter de clase de la escuela. (Terrón, 1987).

LA DÉCADA DE LOS AÑOS 30: II REPÚBLICA Y GUERRA CIVIL

Durante la II República encontramos diferentes asociaciones representativas, como bien son la Asociación Nacional del Magisterio, con unos 20.000 afiliados, la Federación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (FETE), que equivale a la antigua Unión General de Maestros y cuenta con unos 1.500 afiliados y la Confederación Nacional de Maestros, que representaba e incluía entre sus afiliados a unos 7.000 afiliados interinos. Durante esta década, la mayoría de reformas serán combatidas por las fuerzas de carácter conservador, con el apoyo de la Iglesia católica y la Federación de Maestros Católicos, o la Federación de Amigos de la Enseñanza.

En este contexto, la FETE experimentará tensiones internas por el incumplimiento de algunas expectativas, como la de la homologación con el resto de funcionarios del Estado. El ala de la FETE

compuesta por aquellos que siguen bajo un ideal de corte comunista las consignas de la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza señalarán no solo los incumplimientos del plan quinquenal de creación de escuelas, sino también la insuficiente aplicación del laicismo escolar y el fracaso en sustituir a las órdenes religiosas que se dedicaban a la enseñanza.

En vísperas de la guerra civil, la Asociación Nacional del Magisterio se integrará en la FETE, que tal y como indica Terrón (2015, p. 110) “se convierte en una potentísima organización que disputa su espacio a otra”, donde junto a la Confederación Nacional de Trabajo, con una gran implicación en Cataluña a través de más de 9.000 afiliados, se implicarán en la guerra civil a través de actividades como evacuación de niños o alfabetización en el frente o colonias escolares, entre otras.

RÉGIMEN FRANQUISTA Y TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA

Como era de esperar, la guerra civil implicó un gran proceso de depuración pedagógica. Encontramos docentes separados de sus plazas, así como inhabilitados para ejercer sus cargos, desterrados y exiliados, a los que se unían muchos otros que por terror optarían por mantener un perfil bajo. Hernández (2014, p.151) nos recuerda como “de forma particular la represión franquista se cebó en el sindicalismo de maestros y grupos de profesores partidarios de ideas de libertad, progreso y republicanismo”, pues aquellos profesores contrarios al régimen serían considerados enemigos y se prohibiría y perseguiría la libertad de expresión, el derecho a la reunión y su libre asociacionismo, situándolos en un contexto social en que las acusaciones anónimas podían producirse en los diferentes ámbitos de la vida social.

El franquismo establecería una serie de sindicatos de corte vertical por ramas de producción, donde podemos mencionar el Servicio Español de Magisterio (SEM) para los maestros, el Servicio Español de profesores de enseñanza media (SEPEM), el Servicio Español de profesores de enseñanzas técnicas (SEPET), Servicio Español de profesores de enseñanza superior (SEPES) y para los estudiantes universitarios, el Sindicato Español Universitario (SEU). Estos sindicatos, mantendrían paralizado al colectivo bajo un ideal de corte conservador y católico, que cumplirían una labor de vigilancia y control ideológico.

Aun en este contexto, se producirían acciones de protesta estudiantil universitaria contra la afiliación obligatoria al SEU durante los años 1954 y 1956, y junto a la huelga minera producida en Asturias durante el 1957, supondrían un punto de inicio e inspiración a otros movimientos sociales. Así nació la Federación Universitaria de Estudiantes y un tiempo después el Sindicato Democrático de Estudiantes. Si bien nacieron en la clandestinidad, ocupaban un papel importante como frente de rechazo al SEU y la influencia del Opus Dei en la universidad pública. En 1966, aparecería en Madrid la primera coordinadora estatal de Comisiones Obreras (CCOO), que representaba de nuevo una organización sindical, que, aunque clandestina, conseguía operar con cierta notoriedad.

El movimiento estudiantil serviría como base al futuro profesorado de la enseñanza, donde a partir de la década de los 60 y fruto de una población rural que emigraba a las ciudades industriales, se experimentaría un pequeño refuerzo del papel del Estado en la enseñanza, siguiendo las recomendaciones internacionales de organismos como la UNESCO, Banco Mundial y OCDE, que bajo criterios técnicos-burócratas, confluirían en la Ley General de Educación de 1970. En la conformación de la ley educativa, también tendrían un especial protagonismo los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE). Estos últimos serían creados por el BOE durante el 1969, teniendo cada universidad uno de ellos. Entre sus objetivos principales destacamos “formar pedagógicamente a profesores de universi-

dad y de educación secundaria, promover la investigación educativa que entonces era tan precaria y asesorar técnicamente a todo el sistema educativo, en aquello que fuera preciso para ser reformado.” (Hernández, 2014, p.142) Sin embargo, pronto desaparecerían puesto que sus intenciones no llegaron a plasmarse mucho más allá de los papeles oficiales. De forma parcialmente similar ocurriría con Ley General de Educación, pues el incumplimiento de algunas de sus áreas provocaría conflictos, como la huelga del magisterio primario en 1973 exigiendo el aumento salarial que la ley establecía, siendo seguida por más de cien mil maestros, tanto de centros públicos como privados. En 1976, ya tras la muerte del dictador, se producirían elecciones democráticas a representantes del magisterio primario, donde siguiendo a Terrón (2015, p.114) “participaron 120.000 personas que eligieron a 52 representantes”.

PERIODO DEMOCRÁTICO

Con la llegada del periodo democrático, nuevas oportunidades y nuevas problemáticas tomarían rápidamente forma. En este periodo una de las decisiones o preguntas fundamentales, fue si apostar por un sindicalismo de clase o por un modelo de asociación colegial, así como contar con una pluralidad de sindicatos que se estructuraran bajo una central unitaria o no. Finalmente, este escenario dio lugar a uno muy variado, donde además de los sindicatos de clase, también encontraríamos a otros de mayor corte corporativo, como la Asociación Nacional de Profesores de Enseñanza (ANPE), que se compone de forma mayoritaria por simpatizantes del SEM y otros docentes de corte conservador que buscaban la continuidad de sus ideas en el escenario democrático. Otros que podemos nombrar son, la Federación de Sindicatos de Profesores de Educación General Básica (FESPE) y en el campo de la educación privada la Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza confesional (FSIE) o la Federación de Sindicatos Independientes de Trabajadores de la Enseñanza (FESITE). También se abriría el escenario al sindicalismo nacionalista, como en el caso vasco el ELA-STV. Nos encontramos pues ante un escenario sindical diverso, pero frágil, por la fragmentación sindical que debilitará a diversas organizaciones y movimientos que no conseguirán relevancia en los primeros años democráticos.

A través de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980, se posibilitó la enseñanza de la religión católica a lo largo de todo el sistema educativo, que sería recurrida ante el Tribunal Constitucional, al desarrollar el artículo 27 desde una perspectiva conservadora. Los motivos del recurso, entre otros, alegaban la no señalización de límites al alcance del derecho de los centros educativos privados a establecer su ideario, por lo que se podía llegar a invadir la esfera de libertad ideológica. Se señalaba como se veía comprometida la participación de familias en los centros educativos gestionados con fondos públicos, donde se limitaba la participación a una Junta económica y los recurrentes entendían que la participación debía ir más allá del aspecto económico, que quedaba a disposición del reglamento interno de cada centro. El fallo de la sentencia, producido en 1981, estimaría parcialmente el recurso, declarando la inconstitucionalidad de diversos artículos. (Borjabad, 1983)

Durante el primer y segundo gobierno del PSOE encontraríamos un desarrollo de legislación sindical, donde asistiríamos a las primeras elecciones sindicales en la Función Pública en 1987, regulándose la aportación de recursos materiales a los sindicatos. Acompañarían también la Ley de Reforma Universitaria en el 1983, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 y durante el tercer gobierno del PSOE, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en

el 1990. Todas estas leyes provocarían algunas tensiones tanto internas como externas, viéndose aún más agravadas por la entrada de España en la Comunidad Económica Europea, tras la firma del Tratado de Maastricht en el 1992, donde mediante los planes de convergencia, atravesaríamos varios recortes en educación, contestados hasta con tres huelgas generales en el 1988, 1992 y 1994.

En los últimos años del siglo XX, nos encontraríamos en un periodo que supone “una fase de desmovilización de las grandes centrales sindicales docentes de clase que se habían formado tras el final de la dictadura franquista (FETE-UGT, CCOO y UCSTE-STEs) y de los MRP” (Carvajal, 2019, p. 119) donde los sucesivos gobiernos del PSOE captaron a diferentes dirigentes sindicales a través de ofrecer cargos burocráticos estatales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borjabad, P. (1983). El estatuto de centros escolares (LOECE) y las cooperativas de enseñanza. *Estudios cooperativos*, (51), 199-218. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1148971>
- Carvajal, L.M. (2019). Sindicalismo docente y Movimientos de Renovación Pedagógica frente al neoliberalismo educativo: los casos de España, Argentina y Chile. *Foro de Educación*, 17(26), 115-134. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7137464ç>
- Hernández, J, M. (2014). Asociacionismo y sindicalismo docente durante la transición en España (1970-1983). *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (20), 135-158. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5013406>
- Terrón, A. (1987). El movimiento asociacionista del magisterio nacional. Orígenes y configuración histórica. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, (6), 279-299. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6750/6738>
- . (1999). Cien años de defensa colectiva la dinámica societaria y sindical del magisterio español. *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, (3), 157-182. Recuperado de: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7724>
- . (2015). Coordenadas del asociacionismo profesional de los docentes. Estado de la cuestión en España. *Historia y Memoria de la Educación*, (1), 93-130. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5071587>

••• ••• •••

Assonanze mondiali: gli echi di Paulo Freire e Mohandas Karamchand Gandhi nell'esperienza educativa di don Lorenzo Milani

Callegari Carla

Università degli Studi di Padova

Il contributo vuole porre in evidenza gli echi delle pedagogie di Paulo Freire (1921-1997) e Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948) in Italia e, in modo particolare, nell'esperienza educativa di don Lorenzo Milani (1921-1967) nella piccola scuola di Barbiana in Toscana. I tre educatori hanno operato in tempi e situazioni diversi e in luoghi differenti del mondo, ma sono accomunati dalla volontà di emancipare le fasce socialmente e culturalmente sfavorite della popolazione attraverso l'educazione. Per Freire sono gli oppressi (Freire, 2018), i *campesinos* che non hanno voce, per Gandhi gli *Harijans*, gli intoccabili, che sono invisibili nella società indiana e per don Milani i ragazzi del Mugello che non hanno "parola" e non hanno coscienza critica.

La fiducia nel potere di liberare l'uomo che accomuna Freire, Gandhi e Milani induce a riflettere sulle categorie pedagogiche di libertà, utopia, autonomia che emergono nelle loro pedagogie, e sul concetto di scuola, pur in contesti storico-geografici-culturali e politici di tre diversi continenti.

LIBERTÀ E SPERANZA NELLE PEDAGOGIE DI PAULO FREIRE E DI DON LORENZO MILANI

A partire dagli anni Cinquanta del Novecento in Italia viene recepita la pedagogia di Paulo Freire (Elia, 1983; Vigilante & Vittoria, 2011; Webb, 2012; Ferrari, 2020) che visita anche l'Italia più volte "entrando in contatto con numerose esperienze educative e con le comunità ecclesiali di base, impegnate in una interessante prospettiva d'intreccio dell'orientamento religioso con l'attivismo politico" (Catarci, 2016, pp. 22-23). Analizzando il pensiero e l'azione del pedagogista brasiliano e ponendoli in relazione al contesto socio-culturale e politico italiano e ad alcuni educatori italiani si notano assonanze: si possono ricordare Danilo Dolci (1924-1997) che sperimenta i laboratori di maieutica in Sicilia per i contadini di Partinico, e Aldo Capitini (1899-1968) che costituisce a Perugia i Centri di Orientamento Sociale-COS, esperimento di assemblea bisettimanale aperta a tutti nel quale si discute dei problemi amministrativi e politici.

In modo particolare ci si può soffermare sulla pedagogia dell'emancipazione di don Lorenzo Milani (Fallaci, 1993) per il quale lo sviluppo umano è sinonimo di liberazione e la speranza pedagogica è utopia anche sociale (Santoni Rugiu, 2007).

Uno dei fattori che accomuna Freire a don Milani è l'attenzione al contesto in cui si opera e alle conoscenze già in possesso degli educandi che, anche se non sempre corrispondono a ciò che l'istituzione scolastica chiede, sono patrimonio personale di cui essi stessi a volte devono prendere coscienza. I dibattiti collettivi nei quali vengono analizzate le condizioni sociali in vista di un possibile impegno trasformativo sia personale che sociale, intesi da Freire come momenti dialogici che scaturiscono da atti

d'amore, l'analisi linguistica, la scomposizione di un tema nei suoi elementi essenziali, la sua metodologia "attivistica" richiamano alla mente le lezioni di lingua di don Milani che prendono avvio dal lessico semplice ma specifico dei suoi ragazzi e dalla lettura collettiva dei giornali.

L'esperienza di Freire e quella di don Milani sono andate nella direzione di emancipare le persone dalla loro condizione di inferiorità culturale e sociale, costruendo personalità libere in grado di esprimersi, inserirsi positivamente nella società e modificarla quando percepita come ingiusta. I due educatori concepiscono la libertà sociale come liberazione umana che avviene anche attraverso l'educazione, e indicano nel metodo dialogico-critico lo strumento più adatto per emancipare chi è in una condizione di svantaggio (Milan, 2008).

Un'altra categoria pedagogica che trova riscontro anche in Italia è quella che Freire nella *Pedagogia della speranza* (2014) chiama "l'inedito possibile": questo motore della storia umana permette di sognare con quella speranza pedagogica che non è utopia irrealizzabile, ma ideale regolativo espresso come "ser mas", essere di più, migliorarsi, dare voce alla progettualità umana che non conosce limiti al cambiamento e che diventa "coscientizzazione", cioè promozione della coscienza critica dei gruppi storicamente subalterni (Webb, 2012; Ruiz Muñoz, 2020; Verdeja Muñoz, 2020).

L'educazione, allora, non è neutrale, ma parte di un progetto democratico eminentemente politico che non ha a che fare con forme di coercizione o di indottrinamento, ma con una pratica morale che offre conoscenze, relazioni sociali e competenze che permettono l'esercizio della cittadinanza in vista di una maggiore equità sociale (Catarci, 2016). Freire auspica un passaggio dalla concezione educativa "bancaria", intesa come trasferimento di conoscenze e valori, a quella "problematizzante" che comporta riflessione e azione trasformativa sul mondo: l'educazione così può definirsi come processo di umanizzazione che rende le persone protagoniste e non destinatarie del processo educativo (De Ketele (ed.), 2019).

Anche per il Priore di Barbiana l'educazione deve servire a formare una coscienza forte e libera da condizionamenti, capace di guidare le scelte, una coscienza che si nutre di imperativi etici e religiosi che fanno riferimento o al Vangelo o alla Costituzione italiana: le leggi degli uomini infatti se sono giuste guidano verso le leggi di Dio, se sono ingiuste portano alla catastrofe personale e sociale (Milani, s.d.).

Milani allora parla di politica ai suoi allievi non con l'intento di fare proselitismo, ma per promuovere un processo di coscientizzazione rispetto al loro diritto-dovere di essere cittadini ed elettori di uno stato democratico e repubblicano. Così egli recupera la migliore tradizione di insegnamento critico, che chiama amore costruttivo, quella che tende a liberare l'uomo da vincoli sociali ingiusti e costrittivi e a collocarlo ad un livello superiore di formazione che gli permetta di riempire di significati sempre più alti ed umani la politica (Deidda, 2009).

La consonanza di intenti e di idee con Freire è allora percepibile perché per entrambi "l'umanizzazione degli uomini, cioè la loro liberazione permanente, non si realizza all'interno delle loro coscienze, ma dentro la storia che essi hanno il compito di fare e trasformare ininterrottamente" (Freire, 1973, p. 44), e l'educazione è un atto d'amore che costruisce relazioni.

LIBERTÀ COME AUTONOMIA E AUTOGOVERNO E SCUOLA COME COMUNITÀ: GANDHI E MILANI A CONFRONTO

Nella prassi educativa di don Milani il riferimento alle teorie gandhiane è esplicito in quanto il ritratto del Mahatma era appeso alla parete della scuola di Barbiana: uno degli aspetti che accomuna il prete cattolico e il profeta induista della non violenza è il concetto di autonomia. Gandhi infatti si è sof-

fermato molto nella sua riflessione sul concetto di *Swaraj*, cioè autogoverno o autonomia che però non ha concepito come illimitato: la libertà è sicuramente importante, ma trova il proprio limite nella libertà degli altri. Così la vera indipendenza politica è quella che si realizza in una società che si regola con il controllo democratico del popolo in uno spirito di autosufficienza. Per il Mahatma l'India non avrebbe dovuto puntare solo all'indipendenza politica dall'Inghilterra, ma all'autogoverno, cioè ad una forma democratica nella quale forti e deboli potessero esercitare gli stessi diritti (Gandhi, 1963/1977).

Un tale obiettivo si può raggiungere solo con la lotta non violenta delle masse, l'*Ahimsa*, che è la sola forma di lotta che protegge anche la libertà individuale e le dà modo di attuarsi. Il punto di accordo con le teorie milanesi sta proprio nel concepire il raggiungimento dell'autonomia politica attraverso l'autonomia individuale, nella convinzione che la sfera sociale e quella personale sono strettamente intrecciate tra loro, ed è perciò necessario educare le persone a comprendere che hanno il compito di regolare e controllare l'autorità se legifera in modo sbagliato. È perciò necessario, nella vera democrazia, insegnare a ciascuno a pensare con la propria testa, a prendere consapevolezza dei propri diritti e delle proprie idee, a governarsi e governare la società, ad uscire da logiche di sopraffazione esercitata da una minoranza che governa ed a raggiungere obiettivi di benessere comune a tutti, anche agli umili ed ai diseredati.

Gandhi afferma la necessità dell'educazione che concretizza nel *Programma costruttivo*: questo è il risultato dell'attuazione delle finalità economiche, sociali e politiche estese dalla dimensione personale a quella sociale, è il risveglio della coscienza individuale e collettiva e proprio per questo motivo non porta al suo interno una netta distinzione tra i momenti individuali e quelli sociali (Butturini, 2007).

Il *Programma costruttivo*, rimasto irrealizzato, avrebbe dovuto modificare dall'interno la società indiana nella sua struttura prima di tutto culturale e poi politico-sociale: riguarda tutti, sia i bambini che gli adulti perché "l'indipendenza totale attraverso la verità e la non violenza significa l'indipendenza di ogni unità, sia essa anche la più umile della nazione, senza distinzione di razza, colore e credo" (Gandhi, 1941-1945/2007, p. 281).

Anche per don Milani la società italiana va cambiata partendo dal far diventare "cittadini sovrani" (Milani, 1967) tutti i suoi membri, in modo particolare coloro che essendo ai margini, sia in senso geografico che politico-sociale, hanno la necessità di conquistare indipendenza di pensiero e di azione.

Anche il modo di intendere la scuola accomuna i due educatori: per Gandhi la scuola è il coronamento della propria utopia sociale, il luogo dove sperimentare le proprie inclinazioni educative – che sente ed esprime in più parti della propria autobiografia (Gandhi, 1973/2007) – e far emergere tutte le capacità fisiche, mentali e spirituali degli allievi.

La scuola quindi è comunità di vita e di ricerca della verità, un *Ashram* capace di prefigurare la nuova società non violenta, non vittima di contrapposizione di caste, ma realizzata in una dimensione che valorizzi tutti i suoi componenti, bambini e adulti, nell'intreccio dei loro rapporti interpersonali e in una prospettiva di reciproco rispetto ed aiuto.

Milani concepisce la scuola, la vive e la organizza in senso comunitario: fattore costante ed essenziale di formazione è lo scambio, la comunicazione, la conquista sempre più sicura di una capacità espressiva. In essa il singolo arricchisce e si arricchisce in una padronanza condivisa del sapere che gli fa vivere e sperimentare concretamente il valore del rapporto interpersonale e del lavoro comunitario. La scuola quindi non si limita ad istruire, ma esplica al suo interno l'arte pedagogica di formare

l'uomo politico che ha senso della legalità e senso critico e vuole migliorare la società. La scuola è mezzo di educazione della coscienza, di maturazione della persona e di liberazione dei ceti subalterni e quindi non può che essere un imparare insieme: trovano perciò spazio al suo interno il mutuo insegnamento e la scrittura collettiva.

Se Gandhi concepisce la sua scuola in funzione di un riscatto politico e sociale, don Milani la progetta come fattore essenziale di consapevolezza, di autonomia di giudizio, di iniziativa e partecipazione politica. I due educatori sono ugualmente critici di una società che, in contesti storici e temporali diversi, esprime analoghe problematiche e identificano nella scuola un luogo nel quale perseguire con costanza e coerenza una finalità: rendere gli allievi capaci di pensiero autonomo ed indipendente. In questo modo i giovani si svincolano dai condizionamenti imposti, da una dipendenza politica nel caso di Gandhi e da un contesto sociale, economico e politico che li rende soggetti ai margini nel caso di Milani.

Il progetto pedagogico di riscatto e di liberazione è da realizzare allora, oltre che nel rapporto individuale con gli allievi, in un loro coinvolgimento collaborativo nella conquista del sapere e della conoscenza e soprattutto nella formazione della loro personalità.

CONCLUSIONE

Seppure in contesti diversi Freire, Gandhi e Milani intendono le categorie pedagogiche di libertà, autonomia, formazione critica e libertà in modo simile: in ogni situazione socio-politico-economica e religiosa l'azione educativa ha come finalità il riscatto degli ultimi e la costruzione di personalità libere ed indipendenti capaci di agire per il bene comune. È un'utopia pedagogica e sociale quella che attraversa il pensiero e sostanzia l'azione di tutti e tre questi educatori: Freire e don Milani incidono forse di più nella vita dei singoli o di gruppi sociali determinati, Gandhi riesce a realizzare anche un cambiamento politico importante come l'indipendenza politica dell'India proprio facendo leva sulla coscienza dei suoi connazionali.

Anche le qualità richieste agli educatori sono le stesse: la capacità dialogica, maieutica e riflessiva, il saper farsi da parte per lasciare spazio al sapere pregresso degli educandi, il saper mediare con l'ambiente socioculturale sono indispensabili e indicano una strada da percorrere anche per gli educatori di oggi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI PER PAULO FREIRE

- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- . (2014). *La pedagogia della speranza* (F. Telleri, Trans). Torino: Gruppo Abele (Original work published 1997).
- . (2018). *La pedagogia degli oppressi* (F. Telleri, Trans). Torino: Gruppo Abele. (Original work published 1968).
- Catarci, M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- De Ketele, J.M. (ed.) (2019). *Figure dell'educazione nel mondo*. A cura di L. Cadei & D. Simeone. Brescia: Scholè.
- Elia, G. (1983). *Paulo Freire. Una scelta per l'utopia*. Bari: Adda.
- Ferrari, M. (2020). *Paulo Freire. La libertà in pedagogia*. Roma: Anicia.

- Milan, G. (2008). L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire. *Studium Educationis*, 1, 43-69.
- Ruiz Muñoz, M. (2020). Paulo Freire y su legado político pedagógico en la sistematización de experiencias emancipatorias. *Revista del IICE*, 48, 31-42.
- Verdeja Muñoz, M. (2020). El legado pedagógico de Paulo Freire: una pedagogía de la esperanza que nos invita a realizar una lectura crítica del mundo y soñar con las posibilidades de transformación en un mundo ético y profundamente solidario. *Revista Voces de la educación*, 10, 50-67.
- Vigilante, A. & Vittoria, P. (2011). *Pedagogie della liberazione. Freire, Boal, Capolini, Dolci*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Webb, D. (2012). Process, orientation, and system: the pedagogical operation of utopia in the work of Paulo Freire. *Educational Theory*, 5, 593-608.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI PER DON LORENZO MILANI

- Milani, L. (s.d.). *L'obbedienza non è più una virtù*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Fallaci, N. (1993). *Vita del prete Lorenzo Milani. Dalla parte dell'ultimo*. Milano: Rizzoli BUR.
- Deidda, B. (2009). L'obbedienza non è più una virtù: ieri e oggi. In C. Betti (A cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo* (pp. 121-126). Milano: Unicopli.
- Santoni Rugiu, A. (2007). *Don Milani. Una lezione di utopia*. Firenze: ETS.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI PER MOHANDAS KARAMCHAND GANDHI

- Gandhi, M.K. (1977). *Antiche come le montagne* (L. Pigni Maccia, Trans). Milano: Mondadori. (Original work published 1963).
- . (2007). *La mia vita per la libertà. L'autobiografia del profeta della non violenza* (B.V. Franco, Trans). Roma: Newton Compton. (Original work published 1973).
- . (1941-1945² ed. riveduta e ampliata). *A Constructive Programme: Its Meaning and Place (Un program-ma costruttivo: suo significato e funzione)*. Ahmedabad: Navajivan Press. Il programma è contenuto nel volume Butturini, E. (2007⁴). *La pace giusta. Testimoni e maestri tra Ottocento e Novecento* (pp. 280-300). Verona: Mazziana.

••• ••• •••

Apertura, Partecipazione, Liberazione: l'educazione come forza trasformatrice nel carteggio tra Aldo Capitini e Danilo Dolci (1952-1968)

Giulia Fasan

Università degli Studi di Padova

A partire dallo studio del carteggio intercorso tra Aldo Capitini e Danilo Dolci tra il 1952 e il 1968, si vogliono ripercorrere alcuni capisaldi del pensiero pedagogico dei due Autori. In particolare si prova a tratteggiare l'idea di educazione che emerge, e il ruolo che viene conferito alla pedagogia e alla formazione della persona nella trasformazione dell'ambiente socio-culturale, e nella promozione di una società realmente democratica, le cui fondamenta si ergano sul dialogo, sulla partecipazione, sull'equità, sulla nonviolenza, sul riconoscimento dell'Altro, sulla tensione irenica.

Il carteggio tra Aldo Capitini e Danilo Dolci si apre nell'ottobre del 1952. Danilo Dolci – all'epoca ventottenne – aveva appena avviato un digiuno di protesta dopo aver visto un bambino di due anni morire di fame a Trappeto, borgo di pescatori nel nord-ovest siciliano, provincia agricola e mafiosa (Sorgi, 2013), dove l'educatore triestino aveva dato avvio al Borgo di Dio, luogo di accoglienza per i bambini delle famiglie in difficoltà a causa della mancanza di lavoro.

Aldo Capitini scrive a Dolci proprio in occasione di questo primo digiuno, diventando poi uno dei suoi più convinti sostenitori, nonché un amico prezioso e saggio – anche grazie ai venticinque anni che separavano le loro età: “Gli dissi che non aveva il diritto di morire, prima che egli avesse informato sufficientemente noi tutti della situazione, e lo pregai perciò di sospendere il digiuno” (Capitini, 1968/2016, p. 38).

Accomunati dagli ideali della nonviolenza e della democrazia “dal basso”, il sodalizio nato tra i due si avviava ad aprire nuovi scenari e nuove riflessioni, progetti pedagogici rivoluzionari, non-violenti ma partecipativi, percorsi educativi ma altresì sociali, politici e civili di stampo contro-egemonico per la liberazione del singolo e della società.

Al di là dell'intreccio delle vicende biografiche che qui non verranno ripercorse, sono numerosi gli spunti che emergono dalle 298 lettere raccolte, che si susseguono per più di un quindicennio per interrompersi solo con la morte del Capitini nel settembre del 1968. Nel carteggio vengono favoriti i contenuti politico-sociali, ma l'argomento pedagogico è una costante sullo sfondo, dal momento che il percorso di promozione sociale e civile che i due tratteggiano è un progetto prettamente educativo. Non ultimo, l'epistolario rappresenta oggi l'emblema dell'amicizia e della collaborazione tra le due maggiori personalità della cultura della nonviolenza italiana.

EDUCAZIONE COME APERTURA

L'idea di *apertura* si applica all'educazione, alla rivoluzione, alla nonviolenza, alla politica, alla religione; l'apertura in Capitini è il superamento della visione egocentrica nella presenza corale di

tutti alla produzione dei valori (*compresenza*), nell'autentica relazione con l'Altro, sancendo la natura dialogica di qualsiasi forma democratica (Romano, 2014).

Nelle lettere di Capitini il "contatto" sembra essere il punto di partenza di ogni apertura: "bisogna sentire nel proprio corpo e nel proprio animo, che cosa è la fame, sentire gli odori e sentire che gli altri mangiano, sperimentare le tirature allo stomaco, la debolezza, la testa che gira. Il significato fondamentale sarà il contatto con tutti coloro che hanno sofferto e soffrono la fame in Italia e nel mondo, che sono tanti. [...] sarà un risveglio al dolore, al disagio" (Capitini, Lettera del 20 ottobre 1955, p. 44)¹.

Il senso di questo contatto è l'atto di vicinanza: apertura significa allora accostarsi alla situazione di ogni singolo, non solo per farsi solo carico dei bisogni ma anche per esserci. E questo "esserci" è, tanto per Capitini quanto per Dolci, *compresenza*, "unità in amore", è "vedere gli altri, [...] dare il bene, e subito, al posto del male" (*ibid.*).

Proprio l'esserci per l'Altro rappresenta, nella pedagogia di Dolci, la forma più profonda di contatto: "Non possiamo mangiare un boccone che ci vada a sangue, con parecchi piccoli del quartiere sulla scala o nella stanza dove mangiamo che ci guardano e aspettano. Quel che c'è allora si divide. Se si va... si va tutti" (Lettera del novembre 1955, p. 58). La presenza con consapevolezza, l'esserci e il vivere connesso, è per Dolci un bisogno fondamentale dell'uomo, cui si oppone l'isolamento, che rappresenta la morte. In tal senso, le ultime parole della citazione riassumono efficacemente l'idea cardine di quella presenza che è testimonianza, e riesce a compiere un grande sacrificio in nome della liberazione di tutti.

EDUCAZIONE COME PARTECIPAZIONE

Nel 1955 Capitini invita Dolci a formare dei C.O.S. (centri di orientamento sociale) nei paesi intorno a Trappeto, sul modello di quelli proposti da lui a Perugia a partire dal 1944. L'obiettivo di tali centri era promuovere libere discussioni pubbliche, educare all'esercizio della democrazia e alla partecipazione alle decisioni e alle iniziative, "formare una comune coscienza informata, concreta, nonviolenta" (Capitini, Lettera del 20 ottobre 1955, p. 48).

La partecipazione che Capitini suggerisce è basata sulla costruzione di legami che la incalzano e la determinano, poiché "chi ha fame sente immediatamente la solidarietà di chi si mette alla fame per lui" (Dolci, Lettera del 3 ottobre 1957, p. 108). In effetti, ciò che è mancato alla società fino a quel momento, scrive Dolci, è la "partecipazione di ciascuno alla pienezza della vita in tutti i suoi valori" (Lettera del novembre-dicembre 1955, pp. 61). Se dunque l'idea è la partecipazione, il suo metodo è quello della nonviolenza: marce, digiuni, l'impegno pratico, le pianificazioni aperte e il diritto di mostrare "il bene che vogliamo"² [...]. La nonviolenza è un metodo che fa bene a chi fa e a chi lo riceve. La nonviolenza è il metodo di una rivoluzione aperta che cambia gli animi e il mondo" (Capitini, Lettera del 26 ottobre 1963, pp. 208-209). La sollecitazione qui diretta a Dolci è dunque di farsi interprete pratico di quell'ideale comunitario che per l'accademico perugino era rimasto "un viaggio del cuore e della mente" (Altieri, 1998, p. 122).

Principio cardine del progetto educativo democratico tanto di Capitini quanto di Dolci, l'educazione alla nonviolenza mira a confermare e a sviluppare quella tendenza all'unità nei confronti di tutti

1 Le lettere – edite nel 2008 – saranno citate nel testo con data di scrittura.

2 Tutte le sottolineature contenute nelle citazioni sono originali.

gli esseri. Nelle lettere assume per lo più le caratteristiche di una rivoluzione permanente, di tensione al cambiamento che impegna le energie e i sogni, contro una società iniqua in cui le cose valgono più delle persone (Capitini, 1956); ma è altresì “amore all’esistenza, alla libertà, allo sviluppo di tutti. [...] amore per i singoli tu” (Capitini, Lettera del 7 febbraio 1961, pp. 174-175). Si tratteggia dunque un percorso che è, di fatto, un progetto di educazione permanente, dove sono costanti le interazioni tra trasformazione interiore e trasformazione sociale (Pironi, 1991). In questo percorso i due si pongono in aperta polemica con la realtà, in nome di quei valori che non vedono dispiegarsi nella loro autenticità, riecheggiando chiaramente quella figura di educatore-profeta, rivelatore di una prospettiva di cambiamento, che assume su di sé il dramma della liberazione e che Capitini delinea ne *L’Atto di educare* (1951).

EDUCAZIONE COME LIBERAZIONE

Nella possibilità di dare e ridare la parola si situa l’idea stessa di educazione come atto sostanzialmente dialogico, comunicazione di valore nella tensione verso una liberazione che permette di pensare diversamente la realtà – in Capitini – e che si pone come movimento maieutico di valorizzazione e restituzione della voce – in Dolci.

Nel paradigma pedagogico capitiniano la compresenza apre l’educazione a tutti e l’educazione apre il potere a tutti (si veda Capitini, Lettera del 26 ottobre 1963).

L’educazione che ridà la parola nell’ideale dolciano si concretizza nell’esperienza pratica: consiste nel nutrire gli animi attraverso la cultura, il dialogo, l’impegno civile e sociale che si realizza tanto nelle discussioni quanto nel lavoro, nell’attività in prima persona per migliorare una situazione. L’appello agli animi prende forma nel dialogo con gli “ultimi”, comunicazione che è apertura amorevole verso l’alterità ed esercizio maieutico, senza imposizione ma quale pratica di una coscienza singolare-plurale, esperienza del *coscientizzarsi*, in un processo di ripresa della voce di ciascuno come “spiegamento delle coscienze” (Dolci, Lettera del maggio-giugno 1956, p. 81).

Esemplari in questo senso le parole scritte da Dolci, nelle lettere spesso meno teorico e riflessivo di Capitini ma maggiormente prodigo di dettagli di vita quotidiana ed esperienze vissute: “gli operai [...] insistevano: ‘Basta mitra: vogliamo lavoro’. E la gente comincia a ripeterlo e a capirlo” (Lettera del 23 dicembre 1955, pp. 72-73). Se nello slogan c’è la voce di persone cresciute in un territorio con un elevato tasso di malavita, la sottolineatura di Dolci riassume la concretezza del ridare la parola attraverso quell’esserci che conferisce valore e, indirettamente, responsabilità, capacità, opportunità.

EDUCAZIONE COME TRASFORMAZIONE. RIFLESSIONE CONCLUSIVA

L’educazione allo spirito della democrazia, la vera democrazia *di tutti*, nei due Autori è un progetto che affonda le proprie radici in una pedagogia dell’Alterità e del dialogo, dell’apertura, che muove dagli ideali di pari dignità, di equità, di emancipazione, di presenza *di tutti*.

L’apertura nelle parole di Dolci diventa testimonianza e comunicazione, condizione imprescindibile per lo sviluppo delle persone e della società, finanche dispositivo formativo (Benelli, 2015); proprio su alcuni di questi nuclei centrali del pensiero dolciano concorderà altresì Paulo Freire, intervenuto nel dibattito promosso da Dolci per la terza edizione della sua *Bozza di manifesto. Dal trasmettere al comunicare* (1991³), ritrovando i fondamenti della comunicazione nell’intersoggettività, nella reciprocità, nell’espressione delle potenzialità creative.

In Capitini il soggetto che si forma nella compresenza vive in modo autentico, è la compresenza stessa che pone originariamente tutti gli esseri entro un orizzonte comune e preme sul reale per cambiarlo, “tramutarlo”, come usava scrivere. L’educazione viene intesa quale strumento di trasformazione, interiore e sociale, e passa anche attraverso una liberazione della scuola, nei suoi contenuti culturali e nei metodi didattici e comunitari, dai residui di mentalità autoritarie, e instaurando il dialogo, la viva cooperazione: “l’educazione è la concreta occasione a vivere il superamento del mondo e della sua ripetizione, incontrando il di più” (Capitini, 1967, p. 110).

L’educazione rappresenta così lo strumento di elevazione degli animi, come aveva insegnato loro Gandhi – esempio spesso citato da entrambi – che non incitava gli uomini ad assaltare gli affamatori, a prendere con la forza il pane, ma li elevava spiritualmente, educativamente, “e li liberava inquadrando in un metodo di lotta più civile di quello usato dai rappresentanti della civiltà” (Capitini, Lettera del 20 ottobre 1955, p. 47).

Ambedue le posizioni degli Autori afferiscono a un’idea di progetto pedagogico che promuova una liberazione che è sostanzialmente un’appropriazione e rispetto della vita, raggiungimento della capacità di dare e avere la parola, richiamando all’esercizio di una responsabilità sociale che travalichi quella chiusura individualistica verso la quale la società del secondo dopoguerra italiano già si stava avviando. Questo aspetto si palesa, ad esempio, nel racconto di Dolci sullo sciopero “alla rovescia” (Lettera del 15 dicembre 1955), e in numerose lettere di Capitini (ad esempio la Lettera del 16 maggio 1961).

La responsabilità alla quale Dolci fa appello per la liberazione, esemplare in una lettera del dicembre 1955 indirizzata “A TUTTI” – quel “tutti” per lui fondamentale (come riporta anche Capitini, 1958), che nell’epistolario si trova sempre sottolineato o in caratteri maiuscoli – è quella prima di tutto di uomo che vuole partecipare alla vita con dignità e si esercita per rivendicare la possibilità dell’effettiva frequenza scolastica, dell’assistenza alle famiglie bisognose, del lavoro per i disoccupati.

Per un’educazione intrisa di responsabilità democratica, dalle lettere tra Capitini e Dolci emerge il riconoscimento della categoria dell’Alterità e della differenza, oltre il primato della categoria dell’identità e ripensando la stessa pedagogia all’interno di un paradigma delle differenze (Romano, 2014), con il dialogo come strumento fondamentale di educazione ma anche di mobilitazione civile e sociale.

L’influenza dell’amicizia e della profonda comunione d’intenti tra i due riecheggerà a lungo negli scritti di Danilo Dolci, che farà suoi molti dei consigli ricevuti dall’amico, evidentissimi tra l’altro nelle parole scritte in *Inventare il futuro* (1968):

L’educazione diventa rivoluzionaria non quando predica slogan cosiddetti rivoluzionari ma in quanto riesce ad interessare ciascuno a quanto non sa, in quanto riesce a far scoprire a ciascuno, individuo o gruppo, i suoi problemi, gli strumenti per risolverli [...]. L’educazione diventa rivoluzionaria quando aiuta a scoprire come l’uomo è materia che per vivere ha bisogno di prendere coscienza di sé, e che questo non può avvenire senza la propria diretta scoperta e senza l’apporto stimolante degli altri (pp. 127-128).

Dolci conclude poi che la società stessa diventa rivoluzionaria quando non genera gregari ma forma “nuovi tessuti umani”, quando avvia lavori di sviluppo locale, affinché la crescita sia di tutti: rivoluzione non è la sostituzione del vecchio potere, bensì “creare nuovo potere in ciascuno” (p. 128; si veda anche Dolci, 1974). Si parla di una *vis* trasformativa, uno dei fini che ancora oggi attribuiamo all’educazione ma che svela il pedagogico che si trova non solo a partire dai volumi dei due, ma che si può altresì leggere nelle righe del loro carteggio, nelle azioni predisposte congiuntamente, nei progetti, nelle idee.

In comune, i due hanno l'idea di educazione come mezzo di emancipazione, di cultura, di confronto, dialogo, ascolto, crescita, "capacitazione": di trasformazione e liberazione dell'essere umano. Il tipo di responsabilità che viene dichiarata propria dell'educazione e che emerge chiaramente dal carteggio, è quella di promuovere la persona, aprendola alla sua possibilità sociale e civile di essere una voce, soggetto consapevole, che vive la realtà, la immagina, la trasforma in una realtà liberata. Proprio in questo movimento di coscientizzazione risiede la forza trasformatrice dell'educazione, che dai singoli si apre all'Altro, alla società. Il cambiamento auspicato è certamente sociale, civile e politico, ma, *in primis*, si dà come progetto educativo, come partecipazione e trasformazione di ogni singolo "Tu", cambiamento "dal basso" che restituisce voce, parola, potere.

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

- Altieri, R. (1998). *La rivoluzione nonviolenta. Per una biografia intellettuale di Aldo Capitini*. Pisa: BFS.
- Benelli, C. (2015). *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione. Memoria a più voci*. Pisa: ETS.
- Capitini, A. (1951). *L'atto di educare*. Firenze: La Nuova Italia.
- . (1956). *Rivoluzione aperta. Che cosa ha fatto Danilo Dolci?*. Firenze: Parenti.
- . (1958). *Danilo Dolci*. Manduria: Lacaíta.
- . (1967-1968). *Educazione aperta* (Vols. 2). Firenze: La Nuova Italia.
- . (1968/2016). *Attraverso due terzi del secolo. Omnicrazia il potere di tutti*. A cura di L. Binni & M. Rossi. Firenze: Il Ponte.
- . (2016). *Educazione, religione, nonviolenza*. A cura di L. Romano. Brescia: La Scuola.
- Capitini, A., & Dolci, D. (2008). *Lettere (1952-1968)*. A cura di G. Barone & S. Mazzi. Roma: Carocci.
- Dolci, D. (1968). *Inventare il futuro*. Bari: Laterza.
- . (1974). *Esperienze e riflessioni*. Roma-Bari: Laterza.
- . (1988). *Dal trasmettere al comunicare*. Torino: Sonda.
- . (ed.) (1991³). *Variazioni sul tema COMUNICARE. Bozza di Manifesto e Contributi* (Vols. 2). Vibo Valentia: Qualecultura-Jaka Book.
- Pironi, T. (1991). *La pedagogia del nuovo di Aldo Capitini. Tra religione ed etica laica*. Bologna: Clueb.
- Romano, L. (2014). *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo*. Milano: FrancoAngeli.
- Sorgi, M. (2013). *Le sconfitte non contano*. Milano: Rizzoli.

••• ••• •••

“La letra con música entra”: una experiencia creativa de alfabetización de inmigrantes en el Lower East Side, en los años 70 del siglo XX

Malheiro Gutiérrez, Xosé M.

Universitat de València

A principios de los años 70 del siglo XX, Dino Pacio Lindín, profesor de Sociología de la Universidad de Rochester, llevó a cabo una interesante experiencia en el Lower East Side de Manhattan con un grupo de alumnos universitarios dentro de su programa académico, denominada “La escuela en los apartamentos”. Mediante esta experiencia consistente en un intercambio solidario, un grupo de universitarios procedentes de Rochester, alumnos de Dino Pacio, enseñaban inglés a los miembros de una comunidad de inmigrantes hispanos, establecidos en una zona deprimida del Bajo Manhattan. Se trataba de una comunidad de jóvenes sin presente ni futuro, y en situación marginal debido a la falta de apoyo oficial y a su nula competencia en idioma inglés, base fundamental para insertarse en el mundo laboral y desde ahí continuar hacia su plena adaptación social. Los inmigrantes, a cambio, hospedaban a los estudiantes en sus casas. “La escuela en los apartamentos” fue el germen de proyectos posteriores que gozaron de continuidad temporal y reconocimiento oficial.

Dino Pacio Lindín, natural de Ximil (A Pastoriza, 1934) es una figura muy reconocida y de una gran proyección en los ambientes universitarios y en las comunidades latinas de New York. En el curso 1970/71, llegaba a los Estados Unidos para impartir Sociología en la Universidad de la ciudad de Rochester (NY). Poseía una sólida formación académica en Filosofía, Sociología y Lingüística adquirida en varias universidades europeas, además de Harvard, Chicago y Columbia. Había llegado a los Estados Unidos forzado por la represión franquista durante las protestas estudiantiles de finales de los años 60. Anteriormente había sido sacerdote y formador en el Seminario de Mondoñedo (Lugo) entre los años 1961 y 1966 en el ciclo de Filosofía. En los Estados Unidos, enseñó “Sociología de la Juventud”, “Entendiendo los años sesenta” y “El nuevo lenguaje de la poesía Rock” en la universidad de Rochester, en la de la ciudad de New York (CUNY) y en la del estado de New York (SUNY), al tiempo que realizaba labores de atención social a inmigrantes adictos a la heroína en las zonas más deprimidas del Bajo Manhattan.

Allí desarrolló con sus estudiantes universitarios una singular experiencia como precedente de lo que hoy podemos considerar aprendizaje-servicio, que llamó “La Escuela en los Apartamentos”. Consistía en que un grupo de alumnos de Rochester se desplazaba durante cuatro semanas hasta el Lower East Side para hacer trabajo de campo, por las mañanas, en las materias de su programa académico. En el Lower East Side, Loisaida en el argot *espangles*, se concentraba una comunidad inmigrante marginal con necesidades de alfabetización en lengua inglesa. Como los universitarios necesitaban alojamiento durante su estancia académica, se llegó al acuerdo de que enseñarían inglés a los inmigrantes y, a cambio, estos les facilitaban modesto alojamiento en sus pisos y apartamentos, como compensación por las clases. Un intercambio que se convirtió en una rica experiencia y aprendi-

zaje informal de vida y de solidaridad, basado en dos lemas pedagógicos: “La letra con música entra” y “Todos aprenden, todos enseñan”; sus instrumentos de trabajo: una guitarra y poemas musicados de, entre otros cantautores, Víctor Jara o Joan Manuel Serrat; también *Blowing in the wind*, de Bob Dylan, aunque estas letras resultaran un tanto extrañas y difíciles de traducir.

La Escuela en los apartamentos tomó cobertura legal en 1973 convirtiéndose en un Programa de Grado en colaboración con la CUNY; en 1975 pasó a la SUNY con el nombre de Solidaridad Humana. Su objetivo fue desarrollar la alfabetización de inmigrantes en su propia lengua, con paulatina inmersión en la lengua inglesa. Estudiantes voluntarios se hacían cargo de las clases como complemento a los estudios de Sociología que cursaban en SUNY, y preparaban a los inmigrantes para examinarse y obtener el título en estudios básicos y otras especialidades, además de enseñarles inglés como segundo idioma. Era la forma más eficaz al alcance de muchos inmigrantes para adquirir una competencia básica en idioma inglés con la que iniciar un proyecto de vida en un país extranjero. Muchos de ellos continuaron estudios superiores; para muchos otros, ese inicio vital siguiendo el modelo cultural latinoamericano solía dar forma generalmente a un pequeño negocio familiar de implantación en el barrio.

De ese modo, la combinación entre el uso del idioma materno español como paso previo a la inmersión en el idioma nativo inglés y la motivación para llevar a cabo sus aspiraciones básicas centradas en objetivos laborales, resultaban la mejor estrategia para el aprendizaje efectivo del inglés como segunda lengua. Además, la evaluación justa del conocimiento previo, el contacto individualizado con tutores y tutoras, la posibilidad de poder cursar cualquier nivel en su idioma nativo además de estudiar inglés como segundo idioma, y la oportunidad de unirse a una comunidad de apoyo mutuo contribuyó al éxito partiendo de la atención a sus necesidades básicas y de sus legítimas aspiraciones de inserción laboral y progreso vital. Porque, como aclara Pacio Lindín, “el desarrollo de la alfabetización bilingüe requiere el desarrollo del cerebro bilingüe, que a su vez requiere un diálogo de culturas y lenguajes basados en el respeto mutuo. Una correcta bi-alfabetización necesita un verdadero entorno bicultural. Cada inmigrante tiene derecho a la alfabetización en su lengua materna, pero [entendiendo ésta como] nativa” (1991, p. 17). En la misma línea, más recientemente, Fernández Ulloa (2007) nos recuerda que desde la psicolingüística se ha demostrado que el bilingüismo favorece la flexibilidad cognitiva y que las múltiples habilidades lingüísticas ayudan al individuo a superar dificultades ocupacionales, culturales o psicológicas.

Poco a poco, aquel germen de institución educativa que nació como resultado de la “Escuela en los apartamentos”, fruto de la colaboración solidaria de un grupo de alumnos de Rochester, había crecido y se acabó consolidando con una estructura más institucional y estable en un antiguo colegio público en Suffolk Street, cedido ahora por el Ayuntamiento de NY para el proyecto. En ese espacio, la SUNY creó una extensión bilingüe en 1977.

“Solidaridad Humana. Organización de servicios humanos y educación comunitaria” se había convertido en una institución pionera al desarrollar un programa de educación bilingüe integral que velaba por los derechos culturales y educativos de los inmigrantes y de las minorías en general, radicadas en zonas marginales del Bajo Manhattan. Mediante un sistema ‘integrador e inclusivo’ –aplicando terminología actual–, se impartían clases desde los niveles más básicos hasta los universitarios. El modelo solidario del proyecto germinal se convirtió en una institución formativa con reconocimiento oficial que ofrecía un servicio gratuito de estudios básicos –lectura, escritura y conversación en español e inglés como segunda lengua–; estudios técnicos –contabilidad e informática; instrucción laboral

bilingüe; mecanografía e inglés comercial— y universitarios en diferentes áreas. Una institución en la que un inmigrante funcionalmente analfabeto en idioma inglés, podía lograr un título técnico, un bachillerato universitario o una licenciatura después de ocho años de permanencia académica en el Centro cursando los estudios en su lengua materna, lo que facilitaba de modo muy eficaz su inmersión durante ese tiempo en la segunda lengua. Con este método, Solidaridad Humana fue capaz de alterar las estadísticas de fracaso escolar de los estudiantes latinos en aquel momento, pasando del 10% al 65-70% de graduaciones. Como informaba Dino Pacio, “ha sido un asunto complicado tratar con una variedad de instituciones y programas, pero el resultado deseado ha sido evidente y valioso en un entorno educativo que promueve el progreso de los participantes y ofrece las conexiones reales que hacen posible la transición de una persona entre varios niveles de logro educativo” (1981, p. 80).

Solidaridad Humana pudo mantenerse durante nueve años sin subvenciones públicas. Las primeras llegaron en 1980. Hasta ese año, había enseñado inglés a 4.500 latinos residentes en el barrio. Más de 1.200 superaron el examen de equivalencia de la escuela secundaria, amparados en la High School Equivalency Diploma; el 55% de ellos pasó a la universidad o a la formación profesional, en muchos casos mediante las clases ofrecidas en el Centro con el apoyo de alguna de las instituciones colaboradoras, como fueron el Lehman College, al que siguieron La Guardia y Manhattan Community Colleges o el College de SUNY.

Durante ese período se proyectó un enfoque basado en la comunidad, que involucraba la cooperación de varias instituciones públicas en un programa integral que incluía alfabetización, educación básica, equivalencia de escuela secundaria, formación profesional y estudios para obtener créditos universitarios. El apoyo de la SUNY con fondos estatales permitió impartir estudios para grados de cuatro cursos, y así se pudo preparar a cientos de maestros bilingües de procedencia inmigrante, con destino a las escuelas públicas de la ciudad de Nueva York, donde esta figura era escasa y necesaria.

Sin embargo, este programa universitario exitoso, vio con impotencia cómo con la llegada de Ronald Reagan a la presidencia de los Estados Unidos, en enero de 1981, y en los primeros diez días de su mandato, se suprimieron todos los fondos para miles de programas sociales comunitarios, especialmente los bilingües con el objeto de obstaculizar la presencia activa, cada vez mayor, de colectivos diferentes a los de la sociedad blanca hegemónica. En mayo de ese año se estableció el programa federal “English only”, aunque jamás fue aprobado por el Congreso, haciendo un daño irreversible a la política social de alfabetización bilingüe para inmigrantes.

Solidaridad Humana obtuvo en 1981 el Premio “Dissemination”, concedido por el Fondo para la Mejora de la Enseñanza Superior de los Estados Unidos, elegido entre dos mil escuelas técnicas y universidades. Ese año participaban en el proyecto alrededor de 1500 personas, procedentes de 12 países, de entre veinte y treinta años. Además, y a título particular, Dino Pacio recibió en 1982 el Premio Nacional de Servicio a la Comunidad, otorgado por la National Association of Community Colleges por su labor a favor de la educación de adultos en los Estados Unidos. Ese año, un estudio de la Fundación Ford sobre este tipo de alfabetización valoraba el proyecto Solidaridad Humana como ejemplo de éxito de un programa de base comunitaria.

Como indica Germán Labrador (2017) a propósito de su libro *Juventud Radical* (1978), Dino Pacio estaba entre aquellos jóvenes españoles que ejercieron entonces de mediadores y tradujeron al contexto peninsular las revoluciones culturales norteamericanas, logrando textos pioneros a propósito de las reacciones juveniles a la primera gran ofensiva contra el estado de bienestar capitalista y el *Welfare state*. De este modo, como otros miles de exiliados del franquismo que han dejado una huella

profunda en sus países de acogida, Dino Pacio Lindín, el joven rebelde expulsado por la policía política en los estertores de la dictadura se había convertido en uno de los profesores más innovadores a su paso por las Universidades norteamericanas de Fisher, Fordham, Rochester, CUNY y SUNY, ejerciendo con ejemplar autoridad moral su liderazgo en programas a favor de los inmigrantes latinos.

Su obra, “La Escuela en los apartamentos”, más tarde “Solidaridad Humana”, fue una experiencia pedagógica de un alto valor educativo para todos sus participantes, porque más allá de un centro académico, se convirtió en un espacio de concientización social y de reivindicación de los derechos de la ‘numerosa minoría’ hispanohablante en los Estados Unidos. En primer lugar, porque rompía con la concepción errónea, generalizada y etnocentrista sobre la alfabetización de adultos inmigrantes, tradicionalmente desconectada del contexto social de los destinatarios, de sus intereses y necesidades y de sus motivaciones.

En segundo lugar, porque el lema “Todos enseñan, todos aprenden” promovía un intercambio solidario que fundía sus raíces en la cultura comunal de la sociedad rural de origen inmigrante, trasladado ahora a dos colectivos juveniles urbanos de extracción social muy distante: universitarios acomodados de Rochester e inmigrantes marginales del Low East Side. Las sinergias de esta relación propiciaron el mutuo enriquecimiento individual y colectivo a partir de una alfabetización transformadora.

Además, la convivencia inicial en los apartamentos resultó una experiencia de un gran valor formativo desde su vertiente solidaria; tanto para aquellos estudiantes burgueses de Rochester, que pudieron descubrir una realidad social, para ellos en cierto modo ‘invisible’ con necesidades sentidas de atención específica; como para los inmigrantes, que encontraron unos valiosos y fraternales aliados en su legítimo derecho a la inserción sociolaboral, y ayudó a recobrar la confianza en un determinado modelo social.

Por último, se alteraba de modo eficaz el concepto de recinto escolar como lugar exclusivo de aprendizaje, y se llevaba a otros contextos no reglados de una extraordinaria vitalidad y riqueza pedagógica: “No se trata de llevar a la gente a la universidad, sino la universidad a la gente... no tiene sentido enseñar un segundo idioma a quien no conoce el primero...” (Pacio Lindín, 1978, p. 15). Por último, se utilizaba la materia “El nuevo lenguaje de la poesía rock” que cursaban los estudiantes universitarios de Rochester como base para las clases de inglés a través de la música, un lenguaje emocional capaz de traspasar las barreras lingüísticas, superar los guettos culturales u olvidar los prejuicios raciales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cook, J. y Quiñones, A. (1983). *Spanish Literacy Investigation Project*. Albany, NY: New York State Department of Education.
- Fernández Ulloa, T. (2007). Lost in translation: la educación bilingüe en los Estados Unidos. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*. 45 (1). Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832007000100006
- Finn P. (1991). The politics of literacy. En *The Politics of Literacy* (pp. 7-8). New York: Literacy Assistance Center.
- González Reigosa, C. (1974-1985). Pacio Lindín, Dino. En S. Cañada (Ed.) *Gran Enciclopedia Gallega* (pp. 198-199). Santiago-Gijón, Tomo XXIII.
- Labrador Méndez, G. (2017). *Culpables por la literatura. Imaginación política y contracultura en la transición española (1968-1986)*. Madrid: Akal.

- Pacio Lindín, D. (1978a). *Juventud radical 1956-1968*. Madrid: Ediciones Felmar.
- . (1978b). Solidaridad Humana. New York, New York. En *Resources for Change. A Guide to projects 1978-1979. The Found for the Improvement of Postsecondary Education* (p. 137). Washintong. US. Departament of Health, Education and Welfare Education Division.
- . (1979b). Solidaridad Humana Inc. New Yor, New York. En *Resources for Change. A Guide to projetcs 1979-1980. The Found for the Improvement of Postsecondary Education* (p. 137). Washintong. US. Departament of Health, Education and Welfare Education Division.
- . (1980). Solidaridad Humana Inc. New York, New York. En *Resources for Change. A Guide to projetcs 1980-1981. The Found for the Improvement of Postsecondary Education* (p. 80). Washintong. US. Departament of Health, Education and Welfare Education Division.
- . (1991). *Biliterate Immigrants in a Community Setting*. New York: State University of New York.
- . (1992). Los Chicanos en la Geografía Cultural Norteamericana. En *Anuario Iberoamericano 92* (pp. 517-526). Madrid: Fundación EFE.
- Wallerstein, N. (1984). *Literacy and minority language groups. Community Literacy as Method and Coal*. Washington DC: National Institute of Education.

••• ••• •••

Modernización educativa a través de las pantallas: análisis histórico de la llegada de los ordenadores a las escuelas (1970-1990)

Cristian Machado Trujillo

Universidad de la Laguna

OBJETIVOS

Esta comunicación tiene como objetivo fundamental analizar históricamente el fenómeno de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación, especialmente la llegada de los primeros ordenadores personales a las aulas. Dado que este objetivo es sumamente amplio, y que tiene que ver con diversas líneas de investigación en las que venimos trabajando (y que no podemos desarrollar en su totalidad en esta comunicación), el contenido de ésta lo acotamos a los siguientes objetivos específicos:

- Contextualizar en el marco de las políticas internacionales los antecedentes e iniciativas que dieron pie a los primeros programas TIC en Educación, atendiendo especialmente al rol que jugaron organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial y la Fundación Ford.
- Definir los factores científicos, políticos y económicos que provocaron la eclosión en las décadas de los 70 y los 80 de múltiples programas de uso de ordenadores personales por todo el mundo.
- Analizar el caso español, situando los antecedentes, las claves del contexto político, económico y educativo, y analizando los primeros programas que introdujeron los ordenadores, especialmente el programa Atenea (1985-1990).

METODOLOGÍA Y FUENTES

Para el desarrollo de esta investigación, enmarcada en el campo de la Historia de la Educación, se ha realizado una revisión documental tanto de fuentes primarias como secundarias. En concreto, se ha consultado información primaria de diverso tipo (actas, memorándums, informes, correspondencia...) alojada en el Archivo Central del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en la Biblioteca del Ministerio de Educación e información depositada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia (pues esta Universidad encabezó la evaluación del programa Atenea. Agradecemos especialmente a la profesora María José Martínez Ruíz-Funes por habernos hecho llegar la documentación). Del mismo modo, se analizaron otro tipo de fuentes como publicaciones científicas, legislación educativa y prensa escrita. La reconstrucción crítica de los fenómenos históricos que aborda esta comunicación se ha realizado desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso, que definió en primera instancia Teun van Dijk (1993), y que ha ido actualizándose especialmente gracias a las aportaciones de Ruth Wodak y Michael Meyer (2003).

DESARROLLO DEL CONTENIDO DE LA COMUNICACIÓN

Haciendo un recorrido histórico por el uso de los medios audiovisuales y tecnologías digitales como instrumentos didácticos, nos encontramos diversos antecedentes que parten de la última década del siglo XIX con el uso de films en las escuelas (Cuban, 1986). Especialmente después de la II Guerra Mundial, con la publicación de los trabajos de Daniel Lerner (1958) y Wilbur Schramm (1964) entre otros, así como las recomendaciones educativas que empiezan a difundir organismos como la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), se instó a la necesidad de transformar los sistemas educativos para responder a los nuevos ideales de modernización, planeamiento, tecnocratización y búsqueda de una mayor eficiencia en un momento de extensión y democratización de la educación (Tröhler, 2018). Tecnologías de la comunicación como la radio y la televisión, así como las máquinas de enseñar (desarrolladas en los años 20 por Sydney Pressey y cuyo diseño perfeccionó Skinner en los 50) y, posteriormente, los ordenadores personales, se postularon como herramientas idóneas para maximizar esas pretensiones de mejora de la eficiencia y modernización de la educación, siendo las protagonistas de multitud de programas educativos por todo el globo.

Ante esta coyuntura, y junto al desarrollo de la informática, la invención del microprocesador y el diseño de los primeros ordenadores personales, estas nuevas máquinas se postularon como la panacea que iba a dar respuesta a las necesidades que se planteaban en las escuelas, por lo que surgen infinidad de programas que daban uso educativo a los ordenadores desde la década de los 70. Todo ello se vio espoleado fuertemente por una inteligente estrategia de marketing planteada por las grandes corporaciones de la industria informática, que supieron ver la oportunidad de negocio casi inagotable que suponían los sistemas educativos (Delval, 1985).

En España la situación no distó en demasía de lo que venía aconteciendo en el plano internacional. Desde la llegada del grupo de los llamados *tecnócratas* al Ministerio de Educación en los años 60, la política educativa española giró hacia intenciones eficientistas y una racionalidad tecnológica (Ossenbach y Martínez, 2011; González-Delgado, 2020) que puso al sistema educativo español en la sintonía de la semántica de la modernización que se desarrolló a nivel global (Ossenbach y Martínez, 2011). En concreto, acontecen diversos pactos con organismos como la OCDE, el FMI, el BM, la UNESCO y la Fundación Ford en aras de obtener financiación y poner en marcha diferentes programas experimentales con medios audiovisuales, comprar material informático, financiar becas de formación de profesorado en el extranjero en nuevas técnicas de enseñanza y realizar seminarios de formación con expertos internacionales en nuestro país. Estos fondos que venían del exterior fueron los causantes, en buena medida, del surgimiento y sostenimiento de las actividades del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE, creado en 1969), y los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs). Este hecho, sumado a la reforma general del sistema que se estaba abordando a través de la Ley General de Educación de 1970, llevó a que España fuese elegida por la UNESCO como el contexto idóneo para desarrollar un programa experimental de Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO) bajo el nombre de *The Plan for the Use of Computers in the Education of Teachers* (1972), con intención de exportarlo a otros países en desarrollo (aunque, finalmente, éste no llegó a desarrollarse en su totalidad por problemas en la financiación). Por otro lado, el parque informático en nuestro país creció exponencialmente a inicios de los años 80, aterrizando de forma masiva en las escuelas (Castells, 1986). En concreto, la Comisión Ministerial de Informática del Ministerio de Educación y Ciencia decide en 1983 crear un grupo de trabajo para estudiar las impli-

caciones y posibilidades de los ordenadores en las aulas, haciendo un primer estudio exploratorio del estado de la cuestión en las universidades. Finalmente, acaban desarrollando el proyecto Atenea (1985-1990), y, a su vez, las seis Comunidades Autónomas que gozaban de competencias educativas desarrollaron proyectos afines de forma paralela. Estos fueron, en concreto, el Plan Zahara en Andalucía, el Proyecto Ábaco en Canarias, el Programa de Informática Educativa en Cataluña, los proyectos Abrente y Estrella en Galicia, el Plan Vasco de Informática Educativa, y en Valencia el Programa Informática a l'Ensenyament.

Atenea, sin embargo, fue la primera iniciativa estatal cuya finalidad fue introducir los ordenadores como instrumento didáctico en el Sistema Educativo Español, tratando de replicar la estrategia de otros países del entorno que estaban proponiendo programas afines (Pelgrum y Plomp, 1993). Tal y como refleja el trabajo de diseño y planificación del proyecto, así como los ecos recogidos tanto en publicaciones científicas de expertos, informes de seguimiento y evaluación y lo recogido en prensa, supuso el hito de dotar de un total de 8.013 ordenadores a 1.004 centros de enseñanza obligatoria, formando a unos 12.500 docentes (OCDE, 1991). A pesar de lo significativo de las cifras, en el plano cualitativo fue más discutible su impacto dadas las escasas mejoras que supuso en los procesos de enseñanza y aprendizaje debido a la poca oferta de software educativo y su desconexión con los contenidos curriculares, los problemas con el desarrollo de la formación del profesorado, el voluntarismo y escaso reconocimiento de la comunidad educativa implicada y la rápida obsolescencia de los equipos informáticos (MEC, 1989; OCDE, 1991).

AVANCE DE CONCLUSIONES O REFLEXIONES FINALES

A raíz del análisis de los antecedentes de los diferentes programas que trataron de introducir medios audiovisuales y digitales en los sistemas educativos, nos encontramos con que los argumentos usados para justificar la introducción de tales innovaciones fueron recurrentes. Independientemente de la década y del instrumento en cuestión, ya fuera la radio, la televisión, las máquinas de enseñar o los primeros ordenadores personales, cernía sobre todos ellos un aura de innovación y eficientismo que casaba perfectamente con los discursos modernizadores y tecnócratas que se popularizaron en la segunda mitad del siglo XX. Esto derivó en que su uso en las aulas se justificase fácilmente, a pesar de que la aplicación de estas tecnologías no estuvo a la altura de las expectativas generadas inicialmente. En esta línea, fue también bastante notable el impulso de la industria informática, centrando sus estrategias de marketing en la escuela y haciendo grandes donaciones de paquetes informáticas a escuelas de todo el mundo para fomentar su uso.

Este debate internacional caló también con hondura en España, y pronto se sucedieron diversas iniciativas de radio y televisión escolar, y, más adelante, los primeros intentos de integrar el ordenador en las aulas (aunque la gran eclosión de estos programas sucedió en la segunda mitad de los ochenta). Tal y como reflejan los diferentes informes del programa Atenea, así como las evaluaciones y comparativas de los programas que estaban implantándose en múltiples países, los resultados no mostraron mejoras significativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero sí un avance importante en la dotación de equipos informáticos a las escuelas, rebajando las ratios de ordenador por estudiante (MEC, 1989; OCDE, 1991). Muchas voces críticas, e incluso en diferentes informes de evaluación de estos programas, destacaron la escasa justificación pedagógica de estos, reivindicando la necesidad de replantear los principios educativos que subyacían a estas propuestas, pues en muchas ocasiones acababan reproduciendo metodologías tradicionales o cayendo en modelos conductistas. El análisis

del fenómeno también sirve para revelar el rol fundamental de la industria informática como catalizador y clave sin la cual no se entiende el desarrollo y extensión de estos programas. En el caso español, hubo un claro intento por evitar la monopolización del mercado informático por grandes compañías como IBM, tratando de restringir su participación en los concursos y licitaciones de estos programas educativos. Subyacía una clara intención de fomentar el desarrollo de una industria informática nacional. Aunque despuntaron en momentos concretos algunas empresas españolas que se dedicaron al diseño y desarrollo de ordenadores, sucumbieron rápidamente ante la imposibilidad de competir con las grandes compañías.

En definitiva, y viendo con perspectiva la llegada de las TIC a las escuelas y su impacto hasta nuestros días, se sigue repitiendo una y otra vez la promesa tecnológica como paradigma de la innovación y la mejora educativa cada vez que surge una nueva tecnología o software, pero la realidad nos muestra que más bien la historia de las TIC en educación se explica como una sucesión de ciclos de *hype*, *hope* and *disappointment*, tal y como definieron de forma muy acertada Selwyn, Nemorin, Bulfin y Johnson (2018).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castells, M. (Ed.) (1986). *Nuevas Tecnologías, Economía y Sociedad en España. Vol. 1 y 2*. Madrid: Alianza.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Delval, J. (1985). Los usos de los ordenadores en la escuela. *Revista de Educación*, 276, 27-48.
- González-Delgado, M. (2020). «Estar a la altura de nuestro tiempo»: la televisión educativa, la UNESCO y la modernización de la enseñanza en el franquismo. *Hispania*, 80(265), 597-627. <https://doi.org/10.3989/hispania.2020.017>
- Lerner, D. (1958). *The Passing of Traditional Society: Modernizing the Middle East*. New York: Free Press.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1988). *Proyectos Atenea y Mercurio*. Madrid: MEC.
- . (1989). *Informe de Progreso Fase Exploratoria (Proyecto Atenea)*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- OECD. (1991). *La Introducción de los Ordenadores en los centros educativos: el Proyecto Atenea español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ossenbach, G. & Martínez, A. (2011). Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950–1970). *Paedagogica Historica*, 47(5), 679-700. <https://doi.org/10.1080/00309230.2011.602350>
- Pelgrum, W. J. & Plomp, T. (1993). The use of computers in education in 18 countries. *Studies in educational evaluation*, 19(2), 101-125.
- Schramm, W. (1964). *Mass Media and National Development: The Role of Information in Developing Countries*. Palo Alto: Stanford University Press and UNESCO Press.
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S., & Johnson, N. (2018). *Everyday schooling in the digital age. High school, High tech?* New York: Routledge.
- Trölher, D. (2013). The Technocratic Momentum after 1945, the Development of Teaching Machines, and Sobering Results. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 5(2), 1-19. <https://doi.org/10.3167/jemms.2013.050201>

UNESCO (1972). *Project No. PNUD/SPA/19/CENIDE. The plan for the Use of Computers in the Education of Teachers*. Archivo Central del Ministerio de Educación y Formación Profesional (ACMEFP), Caja 61.709.

••• ••• •••

La poesía de Federico García Lorca en la cultura escolar española durante el periodo 1930-1960: notas para una lectura *antipedagógica* de los textos literarios

Juan Carlos González-Faraco, Juan Ramón Jiménez Vicioso y
Heliodoro Manuel Pérez Moreno

Universidad de Huelva

Esta comunicación versa sobre la lectura y la educación literaria en la cultura escolar española, aunque circunscriba su contenido a la poesía escolarizada de Federico García Lorca, es decir, aquella fracción de su obra que ha solido ser traducida pedagógicamente y leída en la escuela a través de los manuales de Primaria y Secundaria, en una etapa histórica precisa, 1930-1960: los años republicanos y las dos primeras décadas del franquismo, con la brecha intermedia de la Guerra Civil. No se trata de un trabajo singular y aislado, sino de una muestra escrita, entre otras, de un largo programa de investigación, de amplio alcance, sobre la formación lectora en las escuelas españolas e hispanoamericanas, primordialmente a lo largo del siglo XX. Los manuales escolares son, como ya se ha dicho, la materia básica, aunque no única, de la que se nutre este proyecto.

Estos libros, tan reconocibles y tan cargados de emotividad, son uno de los objetos más genuinos y difundidos de la cultura de la escuela: compañía ineludible de la vida de los estudiantes y vademécum para el ejercicio diario de los docentes, incluso en esta era digital. Pretenden ser, en general, la representación material de un área o una disciplina académica, la cual, a su vez, trata de ser la representación de un ámbito de conocimiento, que viene a ser, a su vez, una construcción acordada y diseñada por expertos a lo largo de la historia de la educación. Un manual escolar es, a la postre, la cristalización física de una sucesión de representaciones o de escrituras; una especie de palimpsesto, en el que cabe distinguir, con pericia de arqueólogo, varios estratos de significantes, significados y sentidos. A través de estos u otros dispositivos con función parecida en estos tiempos de *software*, adquirimos buena parte del conocimiento escolar y contemplamos, como desde una ventana, el mundo, especialmente en sociedades masivamente escolarizadas.

Al igual que la arena delata a quien ha caminado sobre ella, los manuales dan cuenta de quienes los han escrito y, en ese sentido, son una obra subjetiva, pero casi nunca producto exclusivo de la subjetividad, es decir, de las predilecciones de un sujeto. Los manuales reflejan, por el modelo pedagógico que exhiben, por su contenido verboicónico, por lo que airean o enfatizan, postergan o excluyen, mucho más que el oficio o el plan técnico de un individuo o de un equipo editorial. Dan cuenta, asimismo, calladamente o a gritos, de un tiempo histórico con sus hegemonías, heterogeneidades y ambigüedades sociales, políticas, morales y estéticas, es decir, culturales. Los expertos en manualística han abundado en todo ello, agrandando y afianzando un próspero campo de investigación diverso en perspectivas de estudio, entre las que destaca la histórico-cultural, que es justamente la que adopta la investigación (que también podríamos calificar, por su método, de etnohistórica),

de la que esta comunicación es fruto. No estamos, en absoluto, ante una investigación literaria, ni tampoco didáctico-literaria. Ni sólo histórica a secas, pues se trata de una investigación con tonalidad y pretensión pedagógicas. Su foco, como ya se ha apuntado, es la experiencia lectora, el contexto de su origen y las reglas de su desarrollo: el modo en que ha venido produciendo el acercamiento a los textos y la relación consecuente que se ha ido tejiendo paulatinamente con ellos. El desvelamiento, en suma, de las claves de esta experiencia, de esta relación crucial para la escolarización, pero, sobre todo, para la formación humana.

Sin duda, para la mayoría la primera experiencia lectora acaeció en la escuela, más que con libros de literatura completos, con libros escolares (antologías, selecciones, crestomatías, florilegios, manuales de lengua o de historia de la literatura...), en los que los textos de las obras aparecen fragmentariamente, cortejados por otros elementos paratextuales de signo didáctico. Para la mayoría de los españoles, durante buena parte del siglo XX, las lecturas escolares fueron, si lo fueron, las únicas lecturas de su vida. La única o, cuando menos, la principal fuente de su educación literaria. De ahí la importancia y el interés de escudriñar la presencia y el tratamiento de que ha sido objeto la obra de ciertos autores relevantes, como los elegidos intencionadamente para este proyecto de investigación: Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez y Federico García Lorca. Con el estudio y análisis de su obra escolarizada, se pretende responder a una cuestión tan compleja y significativa como ésta: ¿qué sucede cuando una obra creativa, que el autor concibió y compuso quién sabe con qué motivación y con qué destino, se vuelve parte de un manual escolar, es decir, se ve arrancada y desgajada de su tierra nativa, trasplantada a otro suelo, y finalmente sometida a una lógica (pedagógica) que le es extraña, quedando por fin escolarizada? En palabras más concisas: ¿cómo se dan a leer los textos literarios en las escuelas? ¿Cuáles son las referencias y pautas esenciales de la lectura pedagógica? ¿Se atiene esta lectura a una razón más poética que tecnológica o tal vez sucede frecuentemente lo contrario?

Siempre que una obra creativa se ve expuesta a la mirada pedagógica (sobre todo cuando se la somete a una disciplina académica, o se le adjudica una función didáctica, moral, política, educativa en fin), puede ganar en audiencia y en influencia, pero también puede desnaturalizarse. Este fenómeno es bien conocido: el término “bowdlerization” alude a esta práctica llevada a su extremo, cuando llega hasta el falseamiento severo del texto por motivos extraños a su esencia y a su valor narrativo original.

Esta comunicación alberga, por razones obvias, finalidades más modestas que las de responder cabal y extensamente a las preguntas antes enunciadas. Pero vale la pena citar, esbozar y subrayar en qué marco teórico-científico se inserta y a qué propósito de fondo obedece, que no es otro que el de poner en tela de juicio ciertas lecturas pretendidamente educativas de textos literarios, por desgracia muy comunes en la cultura escolar. De ahí el adjetivo “antipedagógica” que asignamos a esa otra lectura posible, en las antípodas de esa lectura más típica y convencional. Una lectura radicalmente poética, más rara y víctima propiciatoria de academicismos filológicos, didactismos y otras injerencias doctrinarias, morales o políticas que se interponen, como una densa cortina de prejuicios y prescripciones, entre el lector y el texto. El caso de algunos clásicos como el *Quijote*, es de sobra conocido: una obra sobre la que se ha ido amontonando un arsenal de lugares comunes y lecturas simplistas, entre ellas las propiamente educativas.

Haber rastreado en cientos de manuales de lectura, lengua y literatura de la educación primaria y secundaria, durante todo un periodo secular, los textos de las grandes generaciones poéticas de la Edad de Plata (encarnándolas en tres de sus más acreditados representantes), nos ha ofrecido una base

sólida y una perspectiva bien orientada de análisis. Los tres se conocieron y cultivaron la amistad en vida (con algún que otro altibajo) y sostuvieron vínculos diversos con una institución señera de la historia de la educación española: la Institución Libre de Enseñanza. Para esta comunicación, exclusivamente dedicada a Federico García Lorca, hemos preferido, por razones de espacio y conveniencia metodológica, examinar tan sólo un tipo de manuales (antologías, florilegios, selecciones o crestomatías), en los que la obra poética se muestra fragmentada en modos diferentes, y que, con preferencia, van dirigidos a estudiantes de enseñanza primaria. En cuanto al periodo temporal, nos hemos ceñido al que va desde las primeras citas de García Lorca en los manuales españoles (especialmente, en tercera década del siglo XX) hasta finales de la posguerra, es decir, de la década de los cincuenta. Se trata, desde luego, de una imagen parcial, pues, por un lado, excluye los libros de texto de lengua y literatura, aunque haremos algunas alusiones a ellos, y sólo contempla un tiempo acotado pero denso, intenso, cambiante y tumultuoso (1930-1960). Federico García Lorca es, en la actualidad y desde hace décadas, uno de los escritores imprescindibles en los libros de texto españoles e hispanoamericanos. Sin embargo, su presencia en la cultura escolar española fue muy desigual, como la de otros poetas o autores de su generación o de generaciones previas, en ese periodo temporal del tercio central del pasado siglo. El registro de sus poemas en los libros de texto indica claramente que su obra y su figura pasaron de una creciente visibilidad, a pesar de su juventud y corta trayectoria, a una desaparición casi absoluta, tras la cual regresaría progresivamente a las páginas de los manuales. En todo caso, ¿qué García Lorca, qué versión de su obra, de qué modo representada, aparece en ellos? ¿Cómo, en suma, ha sido dada a leer la obra del poeta granadino en las escuelas a sucesivas generaciones de estudiantes? ¿Cuáles son, a la postre, las claves de su traducción pedagógica? Sobre estas y otras cuestiones gira el argumento de esta comunicación, que es, por su temática específica, una primicia, con poquísimos precedentes.

Como en el caso de Juan Ramón Jiménez, para muchos lectores poeta de un solo libro, *Platero y yo*, a pesar de su colosal producción lírica, la obra de Federico García Lorca también ha sido pasto de un serial de operaciones de variado género, entre ellas las propiamente psicodidácticas, que han empequeñecido y estereotipado su entidad, su diversidad y su imagen, además de someterla, de vez en cuando, a criterios funcionales. Con su concurso, los textos dejan de serlo tal cuales, para convertirse en meros pretextos para otros aprendizajes desvinculados de su pura lectura. De modo tal que García Lorca, en versión escolarizada, es usualmente poeta de cancioncillas infantiles o romances de uno de sus libros más populares, el *Romancero gitano*. A veces no más que un fragmento mínimo al que se aplican ejercicios de métrica o gramática. Esta “versión pedagógica” de su obra poética, con su parcialidad y sesgo, es igualmente perceptible en los manuales de distintos países hispanoamericanos, como, por ejemplo, México, si bien, mientras el poeta y sus versos quedaban excluidos o muy postergados en muchos, no en todos, de los manuales españoles durante la posguerra, siguieron presentes en los de esos otros países, de modo apreciable y continuado en el tiempo.

Esta comunicación sobre uno de los poetas de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), como ésta, pretende ser, aun en su modestia, una invitación a otra lectura y, por motivos obvios, a otra educación, en la que prevalezca, como en la ILE, el sentido de lo poético. Una educación que, como diría Bergamín, sea más un arte que un artificio. La lectura así concebida y vivida es, además de una ocasión para el gozo, un ritual con cualidades y exigencias ajenas a los discursos y las prácticas sociales en boga de la sociedad digital. Un acto a contracorriente y de resistencia ante sus más difundidos cantos de sirena, tan aguda y lúcidamente señalados por el filósofo surcoreano Han en muchos de sus escritos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Escolano Benito, A. (1997). Introducción, in A. Escolano (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 14, 169-180.
- García Única, J. (2019). “El mal de la clepsidra. Una nota extemporánea sobre la educación literaria”. *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios*, 17, 197-218.
- González-Faraco, J. C. (2010). *Lecturas educativas del Quijote. Textos e iconografía escolar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- González-Faraco, J. C., Jiménez-Vicioso, J. R., Pérez-Moreno, H. M. (2018). *Asnografía: Juan Ramón Jiménez en la cultura escolar española*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- González-Faraco, J. C., Pérez-Moreno, H. M. y Jiménez-Vicioso, J. R. (2021). La representación de la infancia en los manuales escolares españoles del siglo XX: un estudio de la “bowdlerización” pedagógica de *Platero y yo*. *History of Education & Children’s Literature*, 16 (1), 257-279.
- González-Faraco, J. C., Pérez-Moreno, H. M., Jiménez-Vicioso, J. R. (2018). *Platero y yo, ¿libro para la infancia y las escuelas? Un estudio histórico-cultural sobre la representación pedagógica de la obra literaria*. *History of Education & Children’s Literature*, 13 (2), 199-217.
- Han, B. Ch. (2014): *En el enjambre*. Barcelona: Herder.
- . (2020): *La desaparición de los rituales*. Barcelona: Herder.
- Martens, H. y Soto, J. (2012). La ideología franquista en clase de Lengua y Literatura: el caso de Adolfo Maíllo. *Ocnos*, 8, 49-56.
- Mèlich, J. C. (2015): *La lectura como plegaria. Fragmentos Filosóficos I*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- . (2019): *Sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Barcelona: Tusquets.
- Navarrete Curbelo, A. M. (2017). *Platero y yo: un siglo de adaptaciones para niños*, en González Ródenas, S. y Navarro, E. (eds.), *Cien años de Platero y yo, 1914-2014* (pp. 43-64). Huelva: Universidad de Huelva.
- Rodríguez, M. (2015). Libros de texto y sociedades: Entre didáctica, política, cultura y mercado. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 19-24.

••• ••• •••

La educación en «Emancipación», revista de autonomía obrera en la transición española (1977-1978)

José María Hernández Díaz

Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

Una aproximación desde los márgenes del sistema político, el educativo, o ambos a la vez, es una opción atractiva para adentrarnos en una posible mejor comprensión de una etapa histórico educativa como la que vive España en el corazón de los años 70 del siglo XX (Mayordomo, A., 2002). Hemos elegido el catalizador que representa una revista de la extrema izquierda política, como es *Emancipación*, expresiva de un sector y organización política próxima al movimiento libertario, al de la Autonomía Obrera. Ahí encontramos la oportunidad de comprender mejor el tiempo histórico de la transición española, y algunos de los problemas educativos que emergen del mismo, sean la cultura popular, los desajustes de un sistema educativo muy deficitario, la autoorganización de docentes en iniciativas alternativas, y las reivindicaciones de maestros con conciencia de clase, que forman parte de un movimiento de enseñantes mucho más amplio. Nos servimos del estudio de esta revista bimensual de alcance nacional, de tipo político, pero representativa de un amplio sector situado de forma consciente al margen del oficialismo en el corazón de la transición política y educativa (Hernández Díaz, J.M., 2018).

1. EMANCIPACIÓN, REVISTA DE LA AUTONOMÍA OBRERA (1977-78)

La corriente política de la Autonomía Obrera, próxima al anarquismo y al movimiento de los consejos obreros, que alcanzó su cénit y principal referente en los soviets de la Revolución Rusa de 1917, también encuentra en varios países de Europa su reconocimiento antes del dominio de los totalitarismos, y principalmente en Italia desde los años 1965 en adelante. También llega a España esa onda expansiva que representa el consejismo durante la Segunda República, más tarde en los años finales del franquismo y en plena transición de la dictadura franquista a la democracia. Esa opción asamblearia y anticapitalista, crítica con el sindicalismo moderado que alcanza acuerdos con el capital, el Estado o los representantes de ambos, defiende una alternativa integral de actuación en todos los sectores (empresas, administraciones públicas, barrios, ámbito agrario, sanitario, acción social, y por supuesto el cultural y el del sistema educativo). Los intereses educativos van a ocupar una posición de especial rango en esta corriente política de la Autonomía Obrera al considerar que la educación y la cultura deben situarse en el eje de la transformación revolucionaria.

Esta filosofía política explica la razón de ser, estructura y temática que componen esta pequeña colección de la revista *Emancipación*, que rescatamos para su más adecuada comprensión y significado, así como para identificar con más tolerancia y apertura la riqueza y complejidad que tuvo nuestra transición política, incluida la originalidad de la denominada transición educativa.

La corta andadura de “*Emancipación*”, compuesta de ocho números, se inicia en septiembre de 1977 y concluye en junio de 1978. En realidad, es uno de los muchos episodios que nacen, crecen con el fin de una dictadura prolongada y se extinguen con la llegada del orden constitucional en diciembre de 1978, aunque mantengan aún algunos coletazos organizativos.

La revista *Emancipación* es viva expresión de un grupo político de extrema izquierda, no violento, extraparlamentario, asambleario y anticapitalista que se legitima a sí mismo en posiciones críticas frente a partidos políticos y sindicatos que acaban de eclosionar a la luz pública, con libertades de expresión y asociación recién estrenadas después del franquismo. El grupo Autonomía Obrera, con implantación en buena parte de España, es resultado de una composición heterogénea de procedencias: cristianos de base con raíces anarquistas, HOAC, JOC, editorial Zero Zyx, Liberación, autónomos de barrios y asambleas de fábrica y asociaciones de vecinos. El grupo no posee una estructura organizativa leninista, y sus decisiones son adoptadas en asamblea de delegados territoriales, después de prolongados debates. Está directamente inspirado en el movimiento de los consejos de inicios del siglo XX, que según algunos de sus estudiosos (Anweiler, 1975: 11, Pannekoek, 1977)) puede definirse para denominar órganos representativos de las clases sociales más bajas. Uno de sus líderes reconocidos, eso sí, es Felipe Aguado, profesor de filosofía, procedente de Granada y más tarde afincado en Madrid. Como lo es Pedro Ibarra, de la delegación del País Vasco.

En lo que conocemos, la composición profesional del grupo es también heterogénea, pero poseen peso específico los componentes del sector enseñanza y estudiantes, por tanto con formación universitaria o equivalente. Ello explica que en una etapa muy propicia para las reivindicaciones en el sector de la enseñanza, el protagonismo de varios componentes de este sector fue influyente en asambleas provinciales, y también en la configuración de sindicatos de enseñanza como la UCSTE (Unión Confederal de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza), que con el tiempo se define como STEs (Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza) (STEs, 2003; Maceda, P., 2011; Terrón, A y Viñao, A., 2018).

La revista *Emancipación* que aquí nos ocupa se compone de una paginación que oscila entre las 38 y las 42 páginas por ejemplar, con cubierta a color y papel couché en sus cuatro primeros números, y más tarde en presentación sencilla. Su tirada es bimensual, se lleva a cabo en Madrid, y en el mercado oscila, por lo que sabemos, entre los 1000 y los 1500 ejemplares, cada uno de los cuales cuesta 50 ptas, y la suscripción anual 500 ptas. Se distribuye por medio de una amplia red de corresponsales de toda España. El lema que reitera es de clara procedencia internacionalista: “la emancipación de los trabajadores es obra de los trabajadores mismos”.

Además de los artículos e informaciones del ámbito educativo, cada número presenta editorial, artículos de alto rango político, monografías, la sección de <Escuela Obrera>, informaciones de conflictos en empresas y administraciones de toda España.

Las editoriales van marcando la pauta que vive la política del momento, y van sin firma reconocida. Así, reseñamos los anunciados: El porqué de una revista, explica su sentido como portavoz de los trabajadores en lucha; la crisis sigue abierta; la autonomía obrera como línea política de clase; la ofensiva antiasambleista; elecciones sindicales; la acción directa en política; Vitoria-76, símbolo de la autonomía obrera; convergencia autonomista.

Los artículos políticos abordan temas como: La crisis de las formas de dominación de clase de la burguesía; el imperialismo; el movimiento obrero hoy; dificultades de la UCD y del gobierno de Suárez; la crisis económica sin salida; la crisis económica y el pacto social de los Pactos de la Moncloa; el movimiento asambleario, gran peligro para la burguesía; la clase obrera ante el Pacto de la Moncloa;

la crisis capitalista y su política: el pacto social; Alemania: entre la barbarie socialdemócrata y la violencia desesperada; el pacto social, telón de fondo de las elecciones sindicales; la Generalitat y la clase obrera; la ofensiva revolucionaria de los trabajadores, causa de la crisis imperialista; UCD busca su imagen perdida; razones económicas de un imposible golpe de Estado; verticalismo democrático; Constitución y lucha de clases; por qué se marchó Fuentes Quintana; perspectivas de la CNT; debate con el Movimiento de Liberación Comunista; interrogantes para una coordinación de los autonomistas; italianizar España; la violencia revolucionaria individualista; la democracia deseable; el leninismo del partido comunista; libertarios críticos frente al marxismo y el anarquismo histórico.

Las monografías abordan asuntos nodales del momento: El parlamento; la experiencia histórica de la clase obrera; la democracia de los trabajadores; análisis postelectoral; elecciones sindicales; terrorismo negro; elecciones municipales; minusválidos; homosexuales y feministas; la autonomía obrera a debate; crisis del marxismo, irracionalismo y autonomía de clase; mayo-68 a las barricadas;

Las informaciones de conflictos proceden de muchos lugares de España: La lucha asturiana de la construcción; Confecciones Marcelino (Málaga); lucha antinuclear en Extremadura; el calzado pisa fuerte en Alicante; Huelga en la hostelería de la Costa del Sol, Castilla y León-nucleares no; los paraos de Córdoba se mueven; los astilleros estallan; los campesinos leoneses claman; trabajadores valencianos en la vendimia de Francia; Madrid: victoria obrera en el Francisco Franco; triunfo obrero en Josa (Barcelona); Ávila, hacia una organización campesina; Gamonal-Burgos, un barrio que despierta; la nuclear de Cofrentes amenaza el País Valenciá; Málaga en pie; Canarias en lucha contra la represión y el subdesarrollo; la sanidad reivindica en Madrid; las enseñanzas de una derrota obrera (Linares-Jaén); autoorganización de barrio (Orcasitas); un intento de control popular en Valencia; hacia la creación de consejos populares sanitarios en Tirajana (Canarias); huelga del comercio en Madrid, ni vencidos ni derrotados; conflicto de la sanidad, UGT y CCOO se visten de amarillo; Motor ibérica, el frenazo a una huelga; cierre salvaje en Elche; constructora Beamonte, no al expediente de crisis; qué es COPEL; los extremeños se unen; Andalucía campesina y las viejas luchas; nuevos esclavos en el Irán; talleres clandestinos en Ubrique; Vallecas es una reivindicación permanente; Lemóniz, más allá de la ecología y el nacionalismo; coordinadora de col.lectius per l' alliberament GAI.

Finalmente, la Escuela Obrera busca formar políticamente a los lectores y militantes, de cualquier condición cultural, por lo que aclara conceptos políticos, y hace recomendaciones de lectura, y también ofrece asesoría laboral. La canción motor de lucha. El anarco folklore.

3. LOS TEMAS EDUCATIVOS EN LA REVISTA EMANCIPACIÓN (1977-1978)

En los meses que van de septiembre (1977) a junio(78) la revista ofrece tres tipos de informaciones y artículos de perfil educativo.

3.1. El primero de ellos es reivindicativo. Así aparecen: Canarias: boicot a las oposiciones (número 0); El paro en la EGB (3); Huelga de maestros estatales en Sevilla (4); La huelga de la enseñanza (5); Madrid, Escuela de Magisterio Santa María, de la dictadura a la autoorganización (7). Expresa la apuesta asamblearia y luchadora del profesorado en fase aún constituyente de los sindicatos de enseñanza (STEs, 2003; Groves, T., 2014 y 2011), pero siempre en la búsqueda de mejores condiciones salariales y estabilidad de empleo.

3.2. Experiencias pedagógicas alternativas. El segundo de los perfiles es propositivo, recogiendo algunas de las muchas experiencias educativas alternativas que nacen por muchos rincones de barrios

y pueblos de España: Aluche (Madrid). Una experiencia de educación popular: la escuela nocturna de adultos (0). Los duros caminos de la educación liberadora, que representa la experiencia pedagógica de Fregenal de la Sierra en Badajoz (6); El colegio rural de Infiesto (Asturias), una experiencia educativa popular (2); Una alternativa para el campesinado. Colegios Familiares Rurales (3). Hacia nuevas formas de acción en la enseñanza en Porta-Barcelona (2), el conocido movimiento de las escuelas en lucha de barrios obreros de Barcelona. La lucha cultural en los barrios (7) de toda España (Hernández Díaz, J.M., 2021). Muchas de estas experiencias encuentran en las Escuelas de Verano excelentes plataformas de difusión y aprecio por otros colegas (Eleijabeitia, C., 1983)

3.3. El tercer perfil es reflexivo, y hace propuestas de política educativa: La función social de la enseñanza (número1); Cultura obrera o conciencia de clase (4); La política educativa en los Pactos de la Moncloa (Antonio Marín y Pedro I. Lara) (números 6 y7). Al referirse a la función social de la enseñanza aborda el creciente grado de proletarización de los enseñantes, así como la función reproductora de la ideología burguesa dominante que se le asigna (la escuela al servicio de la nación, la inteligencia como don natural, el maestro como representante de la autoridad y como juez imparcial, la escuela como aséptica y neutra, el estudio como instrumento de promoción social, entre otras). Todo lo cual invita a convertir la escuela en un frente de lucha revolucionaria, para destruir la escuela capitalista (pues es irrecuperable) y confrontar contra la selectividad de clase, el contenido burgués de la enseñanza y las formas autoritarias de impartirla, el poder burgués de dirigir los centros, contra la degradación del enseñante, y potenciando la lucha conjunta del movimiento de maestros con el de la clase obrera (Fernández de Castro, I., 1973)

Cuando analizan los efectos de los Pactos de la Moncloa adoptan los autores una posición muy crítica sobre el efecto real que tienen, denunciando que en realidad es una componenda entre UCD y los partidos reformistas de izquierda (PSOE, PCE, PSP) para sostener el modelo vigente de educación discriminatoria. Al analizar los conceptos de democratización de la escuela, calidad de la enseñanza y homogeneización técnica de centros públicos y privados que emergen del documento de los Pactos de la Moncloa, se cuestiona un modelo neoburgués de escuela, que vamos a ver avanzar en los textos del artículo 27 de la Constitución de 1978, y las leyes que aprobarán UCD y sobre todo PSOE en la década posterior de los 80, incluido el delicado tema de los conciertos escolares a firmar con la patronal privada, sobre todo de la iglesia, a través de la FERE (Federación Española de Religiosos de la Enseñanza).

4. EL SUEÑO (DESVANECIDO) DE UNA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA RADICAL. CONCLUSIÓN

Aquella aspiración de la Autonomía Obrera en materia educativa, encarnada en *Emancipación* en los años críticos de la transición, como ocurre con los MRPs (Hernández Díaz, J.M., 2011) poco más tarde va a quedar diluida, engullida por los partidos y sindicatos de izquierda más influyentes y moderados, pero nunca desaparecida del todo. Se mantiene como una línea utópica y referente de la pedagogía crítica, pero en acción transformadora en centros educativos, en barrios y asociaciones culturales, en experiencias pedagógicas alternativas y en ensayos, artículos científicos y de divulgación pedagógica. Es verdad que con una aceptación muy minoritaria, cuando no residual, si bien los MRPs y algunas propuestas sindicales de enseñantes han desarrollado desde entonces una fructífera tarea en el sector, con un perfil decidido de tono asambleario, acorde con las propuestas de *Emancipación* en los 70.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anweiler, Oskar (1975): *Los soviets en Rusia, 1905-1921*. Madrid, Zero
- Eleijabeitia, Carmen et al (1983): *El maestro. Análisis de las escuelas de verano*. Madrid, EDE.
- Fernández De Castro, Ignacio (1973): *Reforma educativa y desarrollo capitalista*. Madrid, Cuadernos para el diálogo
- Groves, Tamar (2014) *Teachers and struggle for democracy in Spain, 1970-1985*. London, Springer
- . (2011) “El maestro rural como agente de cultura alternativa durante la transición española”, *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. 17, 133-143.
- Hernández Díaz, José María (2021): “Una escola d’adults en la transició democràtica: «La Prospe», Salamanca, 1977-1981”, pp. 175-184, en MARTÍ, Manuel; VIDAL, Emma, SANAHUJA, Aida (eds.): *L’impacte de les reformes educatives de l’etapa democràtica, (1975-2006)*. Castelló de la Plana, Universitat Jaume I.
- Hernández Díaz, José María (2018): “Los Movimientos de Renovación Pedagógica en la España de la transición educativa”. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*.37, 257-284
- Hernández Díaz, José María (2011) “La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica con el ministro Maravall (1983)”. *Educació i Historia*. 18, 81-105.
- Maceda, Pío (2011): *Nada ha terminado. Crónica de cuatro décadas de escuelas*. Barcelona, Laertes.
- Mayodomo Pérez, Alejandro (2002): “La transición a la democracia: educación y desarrollo político”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 21, 19-47
- Pannekoek, Antón (1977): *Los consejos obreros*. Madrid, Zero.
- STEs (2003): *Sindicalismo autónomo y asambleario en la enseñanza. 25 años y más*. Madrid, Confederación de Stes.
- Terrón, Aida y VIÑAO, Antonio (2018): “Educación, movimiento obrero y sindicalismo (España, siglo XX). *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 37, 69-114.

••• ••• •••

Línea temática 3.

Prácticas en los márgenes

Dal progetto *Chance* ai maestri di strada: storia di una sfida educativa

Antonella Cagnolati
Università di Foggia

Come sostenuto ormai da decenni dalla Commissione Europea, il numero degli adolescenti che abbandonano le aule scolastiche e che non raggiungono gli standard di competenze utili per l'inserimento nel mondo del lavoro è pericolosamente in crescita in tutti gli stati dell'Unione. Le grida di allarme – a partire dal libro bianco *Insegnare e apprendere: verso la società della conoscenza* (1995) – riguardano in particolare l'inefficacia delle istituzioni scolastiche e la loro incapacità di essere attrattive per i giovani europei che, per motivazioni connesse sempre a fattori di pericolosa esclusione sociale, non vedono nella scuola il luogo deputato al loro riscatto personale. Da tempo si è fatta strada l'idea della esigenza di una progettualità pedagogica ed educativa che affronti tali situazioni con una strumentazione totalmente diversa dall'esistente, con una forte focalizzazione sulla formazione morale per la vita, per l'inserimento sociale, per emergere da percorsi di criminalità e di *drop-out*.

In Italia vari progetti sono stati ripetutamente finanziati: nello specifico, a partire dalla sensibilità dimostrata da alcuni politici illuminati e dal loro tentativo di attivare processi di media durata, come nel caso del ministro Livia Turco, titolare del dicastero della Solidarietà sociale nel governo guidato da Romano Prodi dal 1996 al 2001, che aveva fatto della inclusione sociale nei territori del meridione d'Italia una battaglia prioritaria della sua attività politica, alcune scuole, di intesa con il Ministero della Pubblica Istruzione, sono diventate sedi di progetti che hanno visto coinvolti vari attori quali gli educatori, le équipes psico-pedagogiche, alcuni docenti universitari (in particolare si sottolinea la sinergia con l'Università Federico II di Napoli), con il monitoraggio dell'INDIRE (Istituto nazionale documentazione innovazione ricerca educativa) allo scopo di verificare l'avanzamento e il successo delle azioni poste in essere. Una tale collaborazione avrebbe dovuto riportare risultati a dir poco sorprendenti sul fronte delle sfide educative che vedevano coinvolti gli adolescenti a rischio in varie zone della città di Napoli, sede del più importante progetto mai attuato per proporzioni e per interessamento di vari ministeri.

Vogliamo qui tracciare il percorso di ascesa e oblio di una iniziativa lodevole, con una marcata finalità etica ed educativa, quale fu *Chance*, progetto di inclusione sociale e recupero scolastico di giovani *drop-out*, nato a Napoli nel 1998 – grazie alla legge 285/97 voluta da Livia Turco, – dall'iniziativa di Marco Rossi Doria e Angela Villani, a cui si aggiunse come terzo coordinatore Cesare Moreno. Marco Rossi-Doria da sempre ha rappresentato il fulcro e il motore dei progetti che sono stati attivati per porre un argine alla dispersione scolastica strettamente collegata alla devianza sociale e alla pervasiva microcriminalità giovanile: la sua notevole esperienza di insegnamento come maestro “degli ultimi” lo ha portato a esercitare la sua professione in contesti “altri” sia in maniera pragmatica in luoghi difficili come l'Africa, sia in contesti di diversa natura, e di profilo più istituzionale, come le varie commissioni di studio nel Ministero della Pubblica Istruzione (ministero in cui ha

svolto il ruolo di sottosegretario all'Istruzione nei governi Monti e Letta) e la delegazione italiana all'ONU. In molti suoi interventi pubblici ha sempre sottolineato la necessità di un impegno etico per i giovani del Meridione che vivono in contesti di deprivazione culturale e di marginalità, ripensando completamente al ruolo e alla figura del maestro. Ha raccontato le sue esperienze nel volume *Di mestiere faccio il maestro* (1999, Napoli), un libro che ha avuto un notevole riscontro e ha fatto molto discutere per la sua radicalità e l'impegno civico che traspare sempre attraverso la narrazione delle molteplici esperienze.

Secondo Rossi-Doria il problema è il modello di scuola che non può funzionare con gli esclusi: "è anche vero che la scuola, così come è fatta, serve davvero molto poco ai poveri e agli esclusi. Forse è maturato il tempo per rifondare dal basso, a partire anche dalla scuola pubblica attuale, una scuola popolare o comunitaria, magari municipale. [...] Può prendere corpo solo attraverso l'agire diretto, l'esperienza empirica, un insieme di prove, un cammino per tentativi che dislochi fuori dalla scuola o nella scuola ma diversamente dalla scuola così come è, un certo numero di insegnanti [...] devono diventare una sorta di insegnanti itineranti, sia nei luoghi che tra le molte possibili innovazioni. Devono essere dei maestri di strada. Lo devono essere anche se rimangono a scuola: nel senso di inventare, costruire vera relazione educativa come in un viaggio a cui si appartiene integralmente, lungo la strada..." (Rossi-Doria, 1999: 144). Questa idea di scuola di strada è diventata realtà nel progetto *Chance*.

Non è un caso che *Chance* sia nato a Napoli, città dove, nonostante i tanti progetti realizzati, il fenomeno della dispersione scolastica resta preoccupante: l'evasione riguarda l'1-2% dei bambini delle elementari, il 30% dei ragazzi della scuola media arranca verso il diploma, il 40% dei ragazzi si perde nel primo anno della scuola superiore. I dati sulla dispersione ci dicono che ogni anno sono circa 1200 i bambini e i ragazzi napoletani fuori dal circuito scolastico. Quali sono le cause del "cadere fuori" dal sistema scolastico? La povertà materiale, l'esclusione culturale, la crisi delle cornici educative tradizionali, le politiche di welfare povere di offerta, le rigidità delle scuole stesse: la scuola che si dichiara "per tutti" ma non riesce ad essere "per ciascuno" alimenta il fenomeno *drop-out*. In alcuni casi l'abbandono è momentaneo, costituisce un periodo di riorientamento e quindi di apprendimento, ma se la dispersione scolastica è definitiva può costituire il primo passo di un progressivo processo di esclusione: la mancata formazione significa ristagno nella povertà ed esclusione sociale precoce, produce spreco di risorse umane che spesso si rivoltano contro la società.

Povertà, criminalità, dispersione non hanno spento le energie positive, la speranza del cambiamento, la voglia di costruire un futuro migliore, a partire dalle nuove generazioni: gli insegnanti, gli educatori, tutti gli adulti e i ragazzi protagonisti di *Chance* ne sono un esempio. Il progetto *Chance* è nato per trovare il modo di andare sulla strada a incontrare il disperso là dove si trova, con la mente e con il cuore, e talora anche dove sta con il corpo, per offrirgli un percorso di crescita che tenga insieme tutte le sfere della personalità (emotiva, sociale e cognitiva), che parta dai suoi bisogni e dal rafforzamento della stima di sé, come primi passi per sbloccare il senso di estraneità nei confronti della scuola.

L'idea di fondo era volta alla realizzazione di un corso che portasse i ragazzi al conseguimento del diploma di terza media, integrando la formazione scolastica e le risorse di diverse istituzioni, unendo didattica laboratoriale e disciplinare, dando spazio alla parola, all'espressione artistica e a percorsi di cittadinanza. Già dal 2000 però, per rispondere da un lato alla nuova legislazione sull'obbligo scolastico e dall'altro alla richiesta dei ragazzi nei confronti dei quali il compito edu-

cativo non era esaurito al termine del primo anno, il target si è allargato attraverso la promozione di Progetti Integrati (OFIS): percorsi di consolidamento e sviluppo delle competenze (di base, professionali e per la vita), di formazione e orientamento professionale e di accompagnamento al confronto con l'esterno, individualizzati e co-progettati con Istituti Professionali. L'esperienza ha messo in luce come le rigidità (pedagogiche, organizzative e istituzionali) dei percorsi OFIS li rendessero inadatti a molti dei ragazzi di *Chance*, così dall'anno scolastico 2006-2007 è stato attivato il Corso di Orientativo Polivalente composto da moduli flessibili (sicurezza, comunicazione e presentazione; comunicazione espressiva, corporeità e attività motoria; alfabeti e percorsi di cittadinanza, competenze di base): "un percorso che rinforza le competenze di base fino a raggiungere gli standard fissati dalla conferenza Stato-Regioni, ma lo fa attraverso la proposizione di moduli formativi complessi in cui le conoscenze di base si cimentano con contesti operativi" (Gruppo di lavoro "Progetto Chance", p. 69).

Nato come progetto sperimentale attivo in tre circoli didattici della città di Napoli, *Chance* dal dicembre 2006, per decreto ministeriale, non è più un progetto ma è una Sezione Associata Sperimentale dell'Istituto IPIA di Ponticelli, volta al recupero della dispersione scolastica, con sede legale presso il medesimo Istituto, ma operante in varie sedi della città (centro storico di Napoli, quartiere di San Giovanni e Barra, quartiere di Soccavo) e in fase di attuazione in tre scuole della Provincia di Napoli (Castellammare di Stabia, Pozzuoli, Giugliano). *Chance* è a tutti gli effetti, di nome e di fatto, una scuola della seconda opportunità.

Nella UE, sono centinaia di migliaia i giovani che non hanno accesso a programmi di formazione e istruzione di base e le scuole della seconda occasione si pongono come obiettivo il contrasto all'esclusione e la promozione del diritto all'istruzione e alla cittadinanza negato a questi giovani. In Italia ci sono diverse esperienze di lotta all'abbandono scolastico e dal dicembre del 2005 si è costituita la Rete delle scuole della seconda occasione. Si tratta di scuole riparative che intervengono "a danno già avvenuto o a danno probabile, come ulteriore e nuova possibilità dopo un primo percorso fallito o come integrazione intelligente e vigile accanto all'offerta di prima occasione" (Brighetti, p. 28) che promuovono opportunità altre e diverse di apprendimento ed empowerment.

Il progetto *Chance* ha avuto termine ma gli operatori coinvolti hanno dato vita al gruppo "Maestri di strada". Maestri di strada Onlus è un'associazione nata nel 1999 con l'obiettivo di promuovere esperienze educative che concorrano allo sviluppo personale e sociale dei giovani. È composta da pedagogisti, insegnanti, educatori professionali, formatori, educatori sociali, psicologi, sociologi; il nucleo fondatore è costituito dai maestri e dagli educatori del progetto Chance per il recupero degli adolescenti napoletani esclusi dalla scuola (www.maestristrada.net). Il gruppo lavora perché la scuola e i luoghi di incontro dei giovani siano occasioni di crescita autentica, per prendere coscienza delle proprie risorse. In generale l'associazione progetta, realizza e verifica le azioni educative finalizzate a sostenere un'idea di scuola adeguata alla complessità della vita sociale attuale, e unitamente costituisce gruppi di lavoro integrati per prevenire ogni fenomeno di dispersione delle risorse personali e delle energie vitali. "Maestri di strada" è fra i soci fondatori della rete italiana delle scuole della seconda occasione promossa da IPRASE Trentino.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Brighetti E. (2006). *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, Provincia Autonoma di Trento – IPRASE del Trentino.

- Cresson E. (1995). *Insegnare e apprendere: verso la società della conoscenza della Commissione europea*, in <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM%3A1995%3A0590%3AFIN%3AIT%3APDF>.
- Moreno C. (a cura di) (2001). *Il chiasso e la parola. Documenti e cronache del Progetto Chance*, Raccolta di materiali progettuali in occasione del Simposio Internazionale “Il chiasso e la parola. Progetti per adolescenti in contesti metropolitani”, Napoli Castel, Edizione a cura del Modulo Chance S. Giovanni-Barra.
- Moreno C., Parrello S., Iorio, I. (a cura di) (2014). *La mappa e il territorio: ripensare l'educazione fra strada e scuola*. Palermo: Sellerio.
- Rossi Doria M. (1999). *Di mestiere faccio il maestro*. Napoli: Ancora del Mediterraneo.
- Tavella P. (2000). *Gli ultimi della classe. Un anno di scuola con i ragazzi e i maestri di strada di Napoli*. Milano: Mondadori.
- Rossi-Doria M., Tosoni G. (2015). *La scuola e mondo. Conversazioni su strada e istituzioni*, Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Gruppo di lavoro “Progetto Chance” (a cura di) (2007). *Chance da Progetto a scuola*. Napoli (stampato in proprio).
- Intervista a Marco Rossi Doria in www.festivaldellamente.it/it/evento-n-8

••• ••• •••

La scuola-comunità di Leonard Covello (1887-1981). Visione, pedagogia e progetti di un italoamericano a New York

Carmen Petruzzi

Università degli studi di Foggia

Questo lavoro di ricerca intende indagare il pensiero pedagogico di Leonard Covello, educatore italoamericano che ha dedicato la sua vita a migliorare l'esistenza delle famiglie italiane nel sobborgo di Est Harlem a New York, scrivendo una delle pagine più significative sul riscatto degli italoamericani e il progresso sociale della comunità attraverso una scuola moderna, accogliente e democratica. Attraverso un lavoro di lettura e analisi dei documenti, in questo studio si offre uno sguardo sulle prospettive incrociate del patrimonio storico-educativo raccolto dallo stesso Leonardo Covello e oggi conservato presso la Historical Society of Pennsylvania, sotto il nome di *Covello Papers*.

L'emigrazione italiana fra il XIX e il XX secolo rappresenta uno dei tratti peculiari e più caratteristici della storia contemporanea. L'intensità e la costanza della mobilità italiana, insieme alla diversificazione territoriale e sociale, costituiscono una delle dorsali su cui è stata costruita l'identità nazionale della penisola espatriata. I meccanismi collettivi e individuali della grande emigrazione hanno, da un lato, regolato andamento e destinazioni e, dall'altro, creato una tradizione consolidata ormai presente nella storia di ogni nucleo familiare italiano, a prescindere dall'estrazione sociale (Cfr. Ascenzi et al. 2019; Di Bello & Nuti, 2001). Fin dai primi anni migratori, intorno al 1870 circa, gli italiani si distribuiscono in modo piuttosto omogeneo sia nei paesi europei - Francia, Belgio e Germania - sia nei paesi extraeuropei, principalmente Brasile, Argentina e Stati Uniti. Sono stati proprio questi ultimi, i territori fecondi da occupare per le masse di inoccupati provenienti dall'intero continente europeo: i contadini europei entrano nel mercato del lavoro del Nuovo Mondo che si trasforma in un immenso territorio di riserva per la popolazione sempre più numerosa e famelica (Cfr. Connell & Pugliese, 2019).

Le Americhe, anzi, diventano il *laboratorio sociale* per gli europei, un prolungamento del Vecchio Mondo in cui ciascuno ha portato con sé ciò che aveva: istituzioni, cultura e tradizioni si mescolano ai dialetti e alle competenze legate alla coltivazione e all'artigianato. E così negli Stati Uniti il mito della terra lavorata per i neoitaliani postunitari è sostituito da quello dei massicci grattacieli e delle innumerevoli possibilità di guadagno derivate dai mestieri duri, ricercati e meglio pagati rispetto all'Italia. La costa atlantica raccoglie fin da subito i flussi migratori degli italiani provenienti dal Sud, stabiliti nella Tri-State Area, comprendente gli stati di New York, New Jersey e Pennsylvania. Gli arrivi sempre più massicci, prima degli uomini e poi delle famiglie, portarono inizialmente al rafforzamento del proprio patrimonio culturale sull'educazione e sul lavoro ben radicati nella tradizione italiana. Ancorati al passato e vittime dello shock da futuro della società americana postindustriale, si barricavano nelle Little Italies raggruppati per provenienza, un modo per proteggersi dalla cultura americana e aumentare la massa di donne e uomini al margine della società. I rapporti si basavano generalmente

su un forte spirito campanilistico e un destino comune: sono esistenze che si appellavano alla volontà divina, alla fede cattolica e all'orgoglio paesano quali uniche voci autorevoli per la gestione della vita familiare. I differenti caratteri sociali emergono prepotentemente nella vita quotidiana delle famiglie di emigrati italiani ma non ambiscono a quella tranquillità economica dei loro pari americani, i veri rappresentanti, all'epoca, del sogno realizzato, "la famiglia di lavoratori che più ha raggiunta la prosperità ed eliminata l'ansia e la sollecitudine di un domani ignoto" (Pecorini, 1909, p.165). Successivamente – ma sempre con molta gradualità - cominciano a mutare le condizioni di vita e ad avvicinarsi sempre di più allo stile americano. Proprio in quegli anni di transizione, il dilemma della migrazione più giovane era bilanciare tra quanto assorbire del nuovo e quanto conservare del vecchio. In bilico fra gli echi ancestrali vissuti a casa e i richiami delle megalopoli, i ragazzi di origine italiana si confrontano giornalmente con la dura realtà americana per placare un irrisolto conflitto d'identità, allontanare da sé lo stereotipo negativo del contadino meridionale e completare il processo di americanizzazione. In un passaggio autobiografico, Leonard Covello (1958, pp. 47-48) scrive

Qualsiasi problema avevamo a scuola o per strada, non ne parlavamo mai con i nostri genitori. Erano i nostri problemi personali, da condividere solo con i compagni che conoscevano ed erano condizionati dalle stesse esperienze. Come potevano capire i genitori? I genitori appartenevano a uno dei tanti compartimenti stagni separati delle tante vite che vivevamo a quei tempi. (traduzione propria)

Dai ricordi d'infanzia del primo educatore italoamericano, emerge che le massime istituzioni educative non comunicavano affatto: il sentiero intrapreso dalla nuova scuola americana biforcava di fronte al rigidismo patriarcale della famiglia meridionale italiana. Dopo gli anni del positivismo, la nascita degli studi psicologici e i processi di rinnovamento scientifico e politico avevano innestato in tutta Europa, si registra una spinta decisa verso un rinnovamento educativo rivolto alla riscoperta del bambino e dei suoi diritti, primo fra tutti quello allo studio. Gli Stati Uniti d'America avevano presto appreso la lezione, aggiungendo un interesse, sempre più profondo, per la realtà sociale: i nuovi studi di natura sociologica, alla fine dell'Ottocento, indagano i nessi fra cause e problemi della grande città, avanzando ipotesi e analisi e scardinando il vecchio sistema di pensiero deterministico.

Accanto ai comuni cambiamenti mondiali, si affermano i particolarismi nazionali che convivono in modo del tutto autonomo con i regionalismi e localismi stranieri. È il caso, appunto, della ricezione del sistema educativo scolastico americano da parte delle famiglie italiane appena trapiantate. Seguendo il pensiero deweyano dell'attivismo, la scuola americana fin dall'ultimo decennio dell'Ottocento, ha accentuato il valore dell'alunno avallando la teoria del puerocentrismo, che trova il suo corrispettivo nel *self made man* statunitense, cioè "nell'avventura degli uomini che si affermano per quello che valgono e che governano per quello che possono e fanno" (Cavallera, 2017, p. 308). Il progetto educativo di Dewey si basa sul "fondare la democrazia *in interiore homine* attraverso l'esperienza scolastica (Cambi, 2001, p. 445) e le pratiche laboratoriali in classe espongono il discente al più vivo pragmatismo, assimilando la logica dell'indagine e l'acquisizione critica dei saperi. In Italia, al contrario, nonostante gli sforzi legislativi volti ad allargare la platea degli alfabetizzati e l'imposizione dell'obbligo elementare fino ai nove anni di età (L.3961/1877 alias legge Coppino); le importanti esperienze pedagogiche a firma di educatrici e educatori italiani e l'impegno di governo senza troppi sforzi per limitare il lavoro minorile, le due istituzioni educative – famiglia e scuola - non recepiscono la portata degli eventi democratici contemporanei. In particolare, la famiglia italiana meridionale relega i tempi della scuola limitatamente ai tempi morti della terra e alle competenze basilari di scrittura, lettura e le operazioni di calcolo mentre la scuola delle piccole realtà del Sud

Italia fonda il credo educativo nel motto anacronistico di “sorvegliare e punire”, dando linfa ad una prassi autoritaria, nozionistica e repressiva che respinge gli alunni, anziché accoglierli. Ancora una volta, dalle memorie d’infanzia di Covello, emerge la figura autoritaria del maestro di paese, avvezzo ad un ricambio continuo dei suoi studenti nel corso di tutto l’anno scolastico:

Già in tenera età gli alunni spesso abbandonavano la scuola e non tornavano più. Nessuno ci pensava molto, nemmeno il Maestro Mecca che si soffiava il naso e commentava: “Meglio così. È più adatto a una zappa che a una penna” (p.12) (traduzione propria).

All’alba del XX secolo, ormai, il gap educativo scavalca i confini nazionali e raggiunge l’apice nelle strade newyorchesi dove mal convivono il modello democratico americano e il conservatore paesano. Effetti di mediazione erano già stati compiuti dalla rappresentanza missionaria cattolica nel periodo postunitario (Cfr. Sani 2021) ma, fin dalle prime osservazioni (Pecorini 1909; Covello 1939; Prezzolini 1964) l’inclusione si giocava tutta sul dibattito fra assimilazionismo e pluralismo culturale.

L’istituzione scolastica ha occupato una posizione rilevante nel processo di americanizzazione dei figli di emigrati e di miglioramento sociale delle condizioni di indigenza degli italoamericani. Covello ipotizza, però, che le difficoltà scolastiche siano una diretta conseguenza del disadattamento dei gruppi familiari nel nuovo continente e la conseguenza dei precipui interessi dell’educazione contadina su quella italiana o americana. L’educazione restava innanzitutto una questione familiare, per cui i *mores* meridionali riprodotti nelle strade americane e salvaguardati dalla possibilità di essere dimenticati o scambiati con la cultura del posto. Una costante nell’esistenza del contadino italiano emigrato è la continuità controllata della vita familiare secondo tradizione e un’opposizione strenua verso ogni modello educativo diverso e/o al di fuori della cerchia familiare. L’obiettivo familiare mirava a raggiungere una competenza sociale ed economica precoce, mai compatibile con una lunga scolarizzazione (Cfr. Covello 1967). Il progetto inclusivo delle seconde generazioni e, in generale, dei ragazzi di origine italiana nel nuovo continente sarebbe stato realizzato solo allargando la visione pedagogica a tutta la comunità di riferimento del soggetto educando. Riprendendo la lezione di Dewey, Covello apparteneva ad un gruppo ristretto di educatori che “reinventa e aggiorna l’idea della scuola come centro della società” (Johanek & Puckett, 2007, p. 33).

La scuola-comunità di Leonard Covello è un luogo di promozione dei saperi, un’istituzione che accoglie e non respinge gli immigrati soprattutto quanti non conoscono la lingua inglese ma, anzi, li avvicina attraverso un fitto programma di eventi culturali e scolastici che favoriscono la socializzazione e rinforzano il networking comunitario. L’impresa covelliana fu coronata dalla costruzione della Benjamin Franklin High School di cui è stato preside dal 1934 al 1956. Situata nella punta più a est del quartiere di Harlem a New York, accoglieva fino a 2000 studenti provenienti dalle strade-ghetto di East Harlem, offrendo loro una chance per compiere quel salto sociale che avrebbe realizzato il sogno familiare americano.

Secondo il progetto di Covello (1967, pp. 414-415), la scuola deve rispondere ad un ricco piano programmatico per cui propone ben undici funzioni nuove, atte a completare il processo di pluralismo culturale nella propria comunità di quartiere:

- 1) come esploratrice dei contesti sociali della comunità, come agenzia di ricerca, e come mezzo per l’applicazione pratica delle conoscenze acquisite attraverso questi mezzi al programma scuola-comunità;

- 2) come coordinatore - attraverso il programma scolastico - dei dipartimenti scolastici, del personale, delle attività extrascolastiche, e così via, con le attività degli studenti e della comunità;
- 3) come pianificatore attraverso la continua revisione del curriculum per i bisogni reali del bambino all'interno dei modelli e degli interessi della comunità;
- 4) come canale diretto di intercomunicazione tra scuola e comunità, attraverso i contatti con le case, i gruppi di giovani, le agenzie sociali della comunità e le fasi più ampie della vita comunitaria;
- 5) come partecipante, attraverso comitati sociali composti da studenti, insegnanti, genitori e rappresentanti di tutti i gruppi, alle attività della comunità, come media educativo per studenti e residenti della comunità;
- 6) come animatore della partecipazione della comunità nella conduzione e nell'uso delle risorse della scuola;
- 7) come base per la creazione di "avamposti" nella comunità, cioè unità di sperimentazione per risolvere i problemi della comunità;
- 8) come agenzia di socializzazione nelle relazioni interculturali e nell'espansione del mondo sociale locale, nello sviluppo della coscienza comunitaria e dello sforzo cooperativo comune;
- 9) come centro per l'educazione degli adulti in relazione ai bisogni comunitari oggettivamente valutati;
- 10) come centro di orientamento educativo, principalmente per alunni, ma anche per adulti e gruppi comunitari, e per attività di tempo libero;
- 11) come banco di prova per la capacità di leadership all'interno della scuola e per la formazione della leadership comunitaria

Per ciascuna voce, l'educatore italoamericano sottolinea il ruolo attivo della scuola come centro della comunità di riferimento e di raccordo fra istituzioni e gruppi. Covello realizza un progetto di apertura, un dialogo sereno fra due mondi in profondo conflitto, spingendo la realizzazione di una comunità centrata sulla scuola che interagisce su piani diversi sia con gli agenti che con gli attori coinvolti, supportando le famiglie in fase di adattamento per superare i confini di un isolamento sociale e le barriere linguistico-educative. Il multiculturalismo qui assume le sfaccettature del pluralismo culturale poiché non esiste secondo Covello (1936) la prevaricazione di una nazione sull'altra ma i valori di ciascuna arricchiscono la terra americana e, allo stesso tempo, la terra americana è arricchita da quanto ogni gruppo etnico ha da offrire. Così, la conoscenza di lingue altre, le lingue degli emigrati e il retroterra culturale, acquistano un senso nuovo anche agli occhi degli americani.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ascenzi, A.; Barausse, A.; Sani, R.; & Luchese T.A. (2019). History of education and migrations: crossed (or connected or entangled) histories between local and transnational perspective: a research «agenda». *History of Education & Children's Literature*, XIV, 2, 2019, pp.227-262.
- Cambi, F. (2002). *Storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Cavallera, H.A. (2017). *Storia delle dottrine e delle istituzioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Cordasco, F. (Ed.). (1975). *Studies in Italian American social history. Essays in honour of Leonard Covello*. Totowa: Rowman and Littlefield.

- Covello, L. (1936). A High School and Its Immigrant Community. A Challenge and An Opportunity. *The Journal of Educational Sociology*, 9, 6, 331-346.
- Covello, L. (1939). Language as a Factor in Integration and Assimilation. *The Modern Language Journal*, 23, 5, 323-333.
- Covello, L. (1958). *The heart is the teacher*. New York: McGraw-Hill.
- Covello, L. (1967). *The social background of the Italo-American school child. A study of the Southern Italian family mores and their effect on the school situation in Italy and America*. Leiden: E.J. Brill.
- Di Bello, G., & Nuti V. (2001). *Soli per il mondo. Bambine e bambini emigranti fra Otto e Novecento*. Milano: Unicopli.
- Johanek, M.C.; & Puckett, J.L. (2007), *Leonard Covello and the Making of Benjamin Franklin High School. Education as if Citizenship Mattered*. Philadelphia: Temple University Press.
- Meyer, G. (January - August 1985). Leonard Covello: a Pioneer in Bilingual Education. *Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, 12 (1/2), 55-61.
- Nelli, H.S. (1983). *From Immigrants to Ethnics. The Italian Americans*. Oxford: Oxford University Press.
- Olsen E.G. (Ed.). (1953). *The Modern Community School*. New York: Appleton Century Crofts.
- Pecorini, A. (1909). *Gli americani nella vita moderna osservati da un italiano*. Milano: Fratelli Treves.
- Perrone, V. (1998), *Teacher with a heart. Reflections on Leonard Covello and Community*. New York: Teachers College Press.
- Prezzolini, G. (1964). *Paradossi educativi*. Roma: Armando Armando.
- Sani, R. (2021). *La Santa Sede e l'emigrazione italiana all'estero tra Ottocento e Novecento. Tra esigenze pastorali e impegno per la preservazione dell'identità nazionale*. Roma: Studium.
- Sergi, P. (2010). *Stampa migrante. Giornali della diaspora italiana e dell'immigrazione in Italia*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Tirabassi, M. (Genera Ed), Connell W.J.; & Pugliese S.G. (Vol. Eds). (2019). *Storia degli italoamericani*. Milano: Mondadori.
- Vecoli, R.J., & Sinke, S. (Eds.). (1991). *A Century of European Migrations, 1830-1930*. Chiacago: University of Illinois Press.

••• ••• •••

L'Escola de Barx amb les finestres obertes. Renovació pedagògica i valencianització en un documental del curs 1976-1977

Josep Casanovas Prat

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

INTRODUCCIÓ

El documental *Escola de Barx* (1977) comença amb un primer pla d'una muntanyeta vista des d'una finestra d'aquesta escola, mentre de fons se sent la veu d'una mestra que fa classe en valencià. La imatge baixa de la muntanya, continua fins al marc de la finestra, on en el seu ampit hi ha unes gàbies d'ocells, per després obrir el zoom dins de l'aula dels alumnes de segon curs, que estan enmig d'una participada classe sobre una excursió realitzada al port de Dénia. Aquesta seqüència inicial ens introdueix en una escola estretament relacionada amb el seu entorn i on es practica una pedagogia activa. Just després de la dictadura franquista, a les escoles del País Valencià l'arrelament al medi més proper i, com a conseqüència, l'ensenyament en la llengua pròpia dels alumnes era tota una novetat. A Barx, una població de la comarca de la Safor, un raconet de la perifèria del món, uns mestres havien iniciat unes pràctiques educatives renovadores, que trencaven completament amb la tradició escolar del franquisme. Anaven a l'avantguarda educativa amb la seva reivindicació per a una escola popular, democràtica i valenciana. Encara que molts dels seus plantejaments han estat assumits posteriorment, eren revolucionaris en aquells moments, quasi subversius (Garcia, 2007, p. 179). Aquest documental és una peça única, que ens obre les finestres per contemplar una experiència capdavantera, un primer intent frustrat per canviar l'escola dogmàtica, rutinària i reaccionària del franquisme.

UNA ESCOLA QUE CANVIA

L'any 1974, l'escola de Barx va rebre destinats dos nous mestres, la Marifé Arroyo i en Josep Piera. Per iniciativa pròpia, d'acord amb les seves idees de renovació pedagògica, van capgirar la manera d'ensenyar al centre i van introduir l'ensenyament en valencià, era una de les primeres escoles públiques que ho va intentar. Influïts per la pedagogia moderna, volien transformar l'educació per acoblar-la a uns nous temps que reclamaven llibertat (Piera, 2020, p. 153). La història del pas d'aquests dos mestres per l'escola de Barx està magistralment recollida en el llibre *La mestra*, de Víctor Labrado, publicat per primera vegada el 1995 per Tres i Quatre, n'han sortit onze edicions amb milers d'exemplars, la darrera el 2019 a l'editorial Bromera. El llibre és una novel·la sense ficció, explica els canvis a l'escola que va protagonitzar la Marifé, també com va ser represaliada i expulsada del centre, a causa del seu ferm compromís amb una pedagogia alternativa i amb l'ensenyament en valencià. Aquesta mestra s'ha convertit en un símbol, fins el punt que el 2017 el grup musical Zoo, li va dedicar una exitosa cançó, que forma part d'un disc que reivindica els marginats i la perifèria en la història. En Josep Piera, la parella de la Marifé, només va ser mestre de l'escola de Barx fins l'any 1975, quan van suprimir la seva plaça, però hi va continuar col·laborant i influent.

La Marifé va arribar a l'escola de Barx sense saber parlar valencià, però des del segon curs al centre ja es va veure capaç per implantar-lo. No estava ben bé sola, les aspiracions de renovació d'un grup de mestres de la comarca de la Safor van ser recollides per l'inspector de la zona, Diego Bejarano, que van introduir el valencià a preescolar i primers cursos d'EGB, en una experiència per demostrar que l'ensenyament amb la llengua pròpia reduïa el fracàs escolar i millorava el rendiment en les àrees de socials i naturals (Agulló i Malonda, 2005, pp. 32-34). Amb la col·laboració de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de València, es va anar formant un equip de mestres que va configurar el Col·lectiu de Mestres de la Safor, del qual en va exercir de secretari en Josep Piera. Aquest equip va preparar unes programacions sobre el medi social i cultural que van començar a posar-se en pràctica el curs 1976-1977. Eren els inicis d'una experiència que van significar l'entrada de les classes en valencià en diverses escoles públiques de la Safor (Labrado, 2011, pp. 47-48). El curs 1976-1977 és el que mostra el documental *Escola de Barx*.

UN DOCUMENTAL DEL CINEMA INDEPENDENT

Hi ha molt pocs documentals d'escoles valencianes que han estat a l'avantguarda educativa, són molt escasses les produccions coetànies als inicis de l'ensenyament en valencià i de la renovació pedagògica. Dins del cinema independent, trobem l'obra d'Alfred Ramos i Joan Vergara, amb els documentals *Terres d'arròs* (1973) i *Carles Salvador. Elogi a un Xiprer* (1979), que es mostren crítics amb l'escola valenciana de finals del franquisme i reivindiquen l'ensenyament en valencià (Casanovas, 2021, p. 19-20). També hi ha el vídeo reportatge *L'ensenyament en valencià a l'escola d'Almoines*, de l'any 1982, realitzat pels mestres d'aquest centre escolar.

El documental *Escola de Barx*, de l'any 1977, mostra l'experiència del curs 1976-1977, just quan s'havia introduït l'ensenyament en valencià al centre. És un pel·lícula en color rodada en 8 mm, de 31 minuts de durada. En els crèdits del film hi consten els mestres de l'escola, Marifé Arroyo, Maite Villaplana i Juan Llopis, tot i que la protagonista del film és la Marifé i els alumnes de 2n i 5è curs d'EGB. El promotor del film és el Col·lectiu de Mestres de la Safor i l'organitzador del documental és el mestre i escriptor Josep Piera, que com hem dit era el secretari d'aquesta grup de mestres, ell va ser un dels principals impulsors de la renovació pedagògica i la valencianització de les escoles a la comarca de la Safor.

Els realitzadors del documental, són en Ximo Vidal i en Lluís Romero, dos joves que van fer uns primers passos dins del cinema independent valencià. Havien format la Cooperativa de Cinema la Safor. El seu objectiu era el donar a conèixer una realitat que no mostraven els mitjans oficials, el de fer un cinema alternatiu a través de curtsmetratges que tractaven temes de caire social, l'ecologia i, també, l'educació, amb uns reportatges que recollien l'efervescència del moviment de renovació pedagògica que hi havia a la comarca de la Safor. Relacionats amb l'educació, a més del documental de *Escola de Barx*, van fer filmacions sobre cursos de titelles i dansa, debats educatius, mestres en lluita reclamant una escola popular participant en una manifestació, festes populars, carnestoltes i teatre al carrer. Un material que estava destinat a exhibir en cinefòrums educatius.

En Ximo Vidal Mora (Gandia 1950) va fer certa carrera cinematogràfica abans d'abandonar el cine per dedicar-se al teatre (Romaguera i Soler, 2006, p. 419). L'any 1967 Ximo Vidal va debutar en el cinema començant a realitzar curtsmetratges. Del 1971 a 1973 va viure entre Barcelona i Londres on va cursar estudis de cinema i audiovisual. La seva pel·lícula més coneguda és *De la finestra estant* (1974), on l'anàlisi d'accions quotidianes condueix a reflexionar sobre el llenguatge visual (Nieto,

2017, p. 459). També va treballar en una productora de cinema publicitari. A mitjan anys setanta, primer amb el grup Pluja Teatre, Vidal va derivar la seva carrera cap el món teatral, al qual s'hi ha dedicat plenament com a escriptor, director i actor. Tot i que en perspectiva en Ximo Vidal és més conegut pel seu vessant teatral, també s'ha fet un lloc dins el cinema independent valencià (Muñoz, 1999, pp. 177-178).

En Lluís Romero Quiles (Gandia 1957) té una trajectòria reduïda en la producció de cinema documental, molt limitada a l'etapa que va formar part de la Cooperativa de Cinema la Safor. Aficionat de molt menut a la fotografia, de ben jove va participar del cineclub de l'Ateneu, un focus cultural i polític de l'esquerra valencianista a Gandia. Diplomant en magisteri per l'Escola Normal de València, va fer les pràctiques de la carrera a l'escola de Barx, però no va exercir de mestre. Lluís Romero s'ha dedicat professionalment a la gestió cultural.

MOSTRA D'UNA PRÀCTICA EDUCATIVA RENOVADORA

Encapçala el documental una citació d'Alexander S. Neill, el creador de l'escola de Summerhill, el qual havia seduït un sector del progressisme educatiu dels setantes. És un text transcrit dels primers paràgrafs del llibre *A Dominie's Long*, el diari personal autobiogràfic de Neill, on hi va consignar les seves idees pedagògiques, escrit quan era mestre d'una escola rural escocesa. En la citació Neill manifesta una voluntat de canvi, es pregunta per a què serveixen les assignatures tradicionals d'una escola si el poble continua igual, generació darrera generació, i es proposa de superar l'immobilisme que provoca una educació buida de significat, tot posant les seves esperances en ensenyar els alumnes a comprendre què significa la vida. En una conversa amb Josep Piera, ens explicava que ells seguien Summerhill pel que respecte a les seves idees de llibertat, si bé no compartien el caràcter elitista d'aquesta experiència. Mentre que en els aspectes més metodològics utilitzaven les tècniques Freinet, com la del text lliure. Sigui com vulgui, hi ha molts paral·lelismes entre l'experiència de Neill i la de l'escola de Barx, també en un entorn rural.

El documental mostra la pràctica educativa renovadora iniciada a Barx, basada en l'arrelament al medi natural, social i cultural en què s'inseria l'escola. Significativament, el film comença amb una classe sobre l'excursió al port de Dénia, en què els alumnes aprofundeixen en els aprenentatges a partir de preguntes realitzades per la mestra. A la mateixa sessió de classe, contrasten amb el *Llibre de Pau* experiències viscudes directament per ells mateixos. Amb aquest llibre molts alumnes hi van aprendre a llegir en valencià, pràcticament no hi havia altres materials per ensenyar aquesta llengua. Publicat per primera vegada el 1976, poc abans que el film, va néixer dins de la concepció de la pedagogia Freinet. A les parets de l'aula, darrera la mestra, la Marifé, hi ha uns pòsters que ens remetien a un medi social i cultural més ampli, amb un mapa dels Països Catalans, un cartell del Congrés de Cultura Catalana, un altre del grup musical mallorquí Uc, o una fotografia de la figura coneguda com "El més petit de tots", un símbol de la lluita antifeixista a Catalunya dels anys de la Guerra Civil. Com quan en Neill treballava a l'escola de Greta Green a Escòcia, els mestres van rebre acusacions de radicalisme, era el preu de treballar el medi amb uns plantejaments que xocaven amb un conservadorisme que s'oposava als canvis.

Els jocs al pati de l'escola, la festa, els titelles i capgrossos són una part important al film. Com Neill, l'escola de Barx també buscava la felicitat dels alumnes i, també com Neill, van rebre crítiques per jugar massa. El documental mostra jocs al pati amb la participació del grup musical Ara va de bo, així com el grup de titelles L'Estaquirot. Amb els alumnes, aquests comedians recorren en cercavila

els carrers de Barx, observats amb cara somrient per gent gran del poble. Veuen com els seus nets participen exultants de la festa, els alumnes canten i ballen alegrement pels carrers i places de la població. També inclou una representació de titelles davant de l'ajuntament de Barx, amb una façana on destaca pintada a la paret una gran creu negra i el nom de José Antonio, escrit amb lletres grosses. És el nom del dirigent falangista que va ser un símbol del franquisme. Un vestigi del passat, que mostra el contrast entre la dictadura i la llibertat.

L'escola de Barx donava molta importància a la creativitat a partir de les expressions artístiques. Una matèria que havia estat bandejada en l'escola tradicional, que la considerava menor. El documental mostra el nou taller de plàstica i dinàmica, que aquell curs 1976-1977 s'havia habilitat a l'aula que havien deixat buida els alumnes de segona etapa, els quals s'havien enviat a Gandia com a conseqüència de l'aplicació de la Llei General d'Educació, que propugnava la concentració escolar en grans centres educatius. Les imatges presenten alumnes pintant sobre paper d'embalar, pinten amb molta afició mentre la mestra explica que "segons quins dies, depèn d'allò que els mateixos xiquets volen, igual fem ritme, que danses, jocs o titelles", aquell dia havien volgut pintar, fan dibuix lliure, la majoria són paisatges, però també hi ha qui dibuixa quatre barres vermelles amb la paraula "amnistia".

En el documental també es veu una assemblea de classe, és una reunió participativa que exemplifica el caràcter democràtic del centre, en una aula on hi ha assegut l'alumnat de cinquè curs al voltant d'un gran quadrat format per pupitres. L'assemblea és també una tutoria conduïda per la mestra, s'hi veu primer a dos alumnes que resolen un conflicte de baralles entre ells, parlen i acaben donant-se la mà. Com feia Neill, a Barx també s'havia renunciat als càstigs. De les baralles l'assemblea deriva cap al tema de la violència, la mestra fa referència a un pòster de la paret de l'aula que diu "No creguem en les pistoles", una frase extreta d'una cançó de Raimon, del qual també n'hi ha una imatge a la paret, cosa que els porta a parlar que s'haurien d'eliminar les armes. A continuació, els alumnes demanen animadament que també les matemàtiques haurien de deixar d'existir, perquè els hi costen d'aprendre, però conclouen amb la mestra que la culpa no és de les matemàtiques i que aquestes són molt útils per la vida. L'assemblea prepara els alumnes per viure en una societat democràtica, és una alternativa molt diferent a l'ús de la disciplina de les escoles del franquisme.

En tot el documental les classes són en valencià, per acabar hi ha una seqüència final on la mestra, la Marifé, entrevista una mare que manifesta que el seu fill, que el curs passat tenia dificultats d'aprenentatge en la lectura, aquest curs que s'ha fet en valencià ha avançat molt més. Un documental que ens obre la finestra, des d'on veiem la renovació educativa i la valencianització de l'escola de Barx. Pocs anys després, també com Neill, la mestra que va encapçalar aquesta experiència, la Marifé, la van fer fora de l'escola, el seu projecte educatiu innovador va rebre una forta oposició d'autoritats polítiques i l'administració educativa del moment.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Agulló, M.C. i Malonda, B. (2005). Valencià a l'escola. Memòria i testimoni. Gandia: CEIC Alfons el Vell.
- Casanovas, J. (2021). El valencià a l'escola vist en documentals cinematogràfics. Del franquisme amb *Terres d'arròs* (1973) fins a la transició amb *Elogi a un xiprer* (1979). Dins M. Martí, E. D. Vidal, A. Sanahuja (ed.) *L'impacte de les reformes educatives de l'etapa democràtica, 1975-2006*, (17-28). Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Garcia Frasset, G. (2007). El Col·lectiu de Mestres de La Safor i la renovació pedagògica valenciana. Dins A. Mayordomo, M. Del C. Agulló, G. Garcia (coord.). *Valencià a l'Escola: Memòria i testimoni. III Jornades d'Història de l'educació valenciana*, (pp. 179-186). CEIC Alfons el Vell, Universitat de València.
- Labrado, V. (2011). Les trobades. 25 anys d'Escola Valenciana. Andana Llibres.
- Muñoz, A. (1999). El baile de los malditos. Cine independiente valenciano 1967-1975. Ediciones de la Filmoteca.
- Nieto Ferrando, J. (2017). Cine independiente valenciano (1968-1977). Dins J. Nieto i A. Rubio (coord.). *Diccionario del audiovisual valenciano*, (pp. 458-462). Ediciones de la Filmoteca.
- Piera, Josep (2020). Els fantàstics setanta 1969-1974. València: Institució Alfons el Magnànim.
- Romaguera, J. i Soler, L. (2006). Historia crítica y documentada del cine independiente en España 1955-1975. Laetres Ediciones.

••• ••• •••

Teoría y práctica de la pedagogía comunitaria en cuatro escuelas públicas experimentales de Hamburgo (1919 - 1933)

Christian Roith, Antonia Lozano Díaz y Ana Martínez Martínez

Universidad de Almería

OBJETIVOS

Durante la época del Imperio Wilhelmino, la Ciudad Hanseática de Hamburgo había experimentado la evolución de un fuerte movimiento reformista protagonizado, sobre todo, por maestras y maestros vinculados al movimiento obrero, en particular, la socialdemocracia. A finales del siglo XIX y principios del XX, las ideas del movimiento, como, por ejemplo, la introducción de la escuela unificada, el desarrollo de nuevos currícula, la educación religiosa no confesional y la independencia administrativa de las escuelas, se discutieron en numerosas publicaciones, especialmente aquellas editadas por el *Hamburger Lehrerverein* (Asociación de maestras/os y profesoras/es de Hamburgo). Gracias al apoyo de asociaciones de padres del movimiento obrero y simpatizantes en la administración escolar, el profesorado reformista consiguió establecer rápidamente, después del fin de la Primera Guerra Mundial y el desplome de las estructuras políticas del imperio autoritario, cuatro escuelas públicas experimentales, en las que se implementó el concepto revolucionario de una pedagogía comunitaria. Un objetivo básico del movimiento reformista consistió en la creación de una nueva forma de sociedad con nuevas estructuras de gobierno, fundamentando la vida en la cooperación productiva y creativa, así como la autorrealización humana. Los principios de la pedagogía comunitaria que fundamentaron la práctica educativa en estas cuatro escuelas surgieron del ideario relacionado con una educación centrada en el niño. Las escuelas experimentales públicas pudieron poner en práctica sus conceptos reformistas sin tener que someterse a regulaciones estatales, reestructurando la docencia (abolición de la tradicional oferta separada de diferentes materias escolares) e intentando integrar alumnado, padres y profesorado en una comunidad escolar, transformando de esta manera la escuela en un lugar de vida para la juventud y de vida comunitaria. Solamente la toma de poder de los nacionalsocialistas pudo poner fin a las escuelas experimentales y comunitarias. El presente estudio pretende reconstruir la teoría y práctica de la pedagogía comunitaria, tal y como se entendió en las cuatro escuelas experimentales, y ofrecer una reflexión sobre el impacto que esta experiencia educativa tenía en el ámbito nacional e internacional en diferentes épocas, así como explorar el significado de esta experiencia histórica para el diseño de proyectos educativos similares en la actualidad.

METODOLOGÍA Y FUENTES

En este estudio se revisarán fuentes primarias, sobre todo, aquellas disponibles en el *Hamburger Schulumuseum* (museo escolar de Hamburgo), y literatura secundaria, entre la que destaca la obra de Schmid (1936). Adicionalmente, el trabajo reflejará publicaciones recientes sobre la temática (Mayer, 2014) e investigaciones realizadas sobre la discusión de la experiencia pedagógica comunitaria en

España (del Pozo Andrés, 2014). Mediante la revisión crítica de las fuentes mencionadas se pretende reconstruir la teoría y práctica de la pedagogía comunitaria en cuatro escuelas públicas experimentales de Hamburgo y debatir su importancia para la elaboración de proyectos educativos alternativos en la actualidad.

DESARROLLO DEL CONTENIDO DE LAS COMUNICACIONES

En la primera parte, se reconstruye el contexto político y social del Imperio Alemán entre 1871 y 1919. Se presentarán los esfuerzos de maestras/os, inspectores escolares y padres para conseguir la democratización de las escuelas públicas de Hamburgo. A continuación, se ofrecerá un resumen detallado de los acontecimientos revolucionarios en la ciudad de Hamburgo a finales de la Primera Guerra Mundial y después del armisticio. Se describen las circunstancias del establecimiento de cuatro escuelas experimentales y comunitarias en Hamburgo en 1919. Con la ayuda de fuentes contemporáneas, se intenta reconstruir la teoría y práctica pedagógica alternativa realizada en estas escuelas. Seguidamente, se pretende investigar sobre el reflejo de la experiencia de las escuelas revolucionarias de Hamburgo en el mundo académico. Para este fin se comentará el estudio del pedagogo suizo alemán Robert Jakob Schmid y las diversas versiones publicadas de su texto. Además, se tendrán en cuenta investigaciones realizadas sobre el debate de esta experiencia pedagógica en el contexto español.

AVANCE DE CONCLUSIONES

Las escuelas experimentales de Hamburgo se crearon en un momento histórico único: el fin de la Primera Guerra Mundial y las posteriores intentonas de una revolución social generaron un clima político que facilitó la conversión de cuatro escuelas públicas en escuelas antiautoritarias. Este experimento único atrajo la atención de numerosos pedagogos contemporáneos. El establecimiento de las cuatro escuelas experimentales fue posible gracias a la evolución del movimiento obrero en el Imperio Alemán a finales del siglo XIX y principios del XX, las asociaciones de maestros y profesores vinculados sobre todo a la socialdemocracia que buscaban una reforma democrática del sistema educativo, las asociaciones de padres políticamente comprometidos y el apoyo por parte de algunos responsables en la inspección escolar de Hamburgo. Las cuatro escuelas experimentales y comunitarias se establecieron después del fracaso de la revolución social.

Las escuelas compartieron determinados principios pedagógicos: la autonomía de la administración escolar, la independencia de currícula estatales, la contratación independiente de su profesorado, el rechazo de las clases de religión tradicionales y la práctica de la coeducación. Las escuelas intentaron unir a alumnado, padres y profesorado en una comunidad escolar. Las relaciones entre alumnado y profesorado fueron poco formales en todas las escuelas. La docencia en todas las escuelas se caracterizó por un aprendizaje abierto, siendo actividades típicas los juegos y experimentos y la expresión individual. Otros principios fueron la “auto-educación” y el “auto-gobierno”. Profesorado, padres y alumnado intentaron combatir activamente la pobreza existente en sus barrios. Otras características de las escuelas fueron: horas comunes, ausencia de notas numéricas, excepto para la última clase, trabajo con el método de proyectos, oferta de cursos optativos al alumnado, ausencia de clases de religión, la autonomía y el trabajo práctico.

El debate académico de la experiencia de las escuelas experimentales y comunitarias de Hamburgo empezó en los años 1930. El pedagogo suizo-alemán Jakob Robert Schmid publicó su estudio

académico crítico – redactado en francés – en 1936 en Ginebra, cuando estas escuelas ya habían dejado de existir. Este trabajo había caído en el olvido, hasta que se recuperó a principios de los años 1970 en otra situación postrevolucionaria, después del mayo de 1968. Nuevas investigaciones muestran que el ideario de la pedagogía reformista que fundamentó la práctica educativa en las escuelas experimentales y comunitarias de Hamburgo llegó también a España. Algunos de los principios pedagógicos mencionados parecen aptos para el diseño de proyectos educativos similares en la actualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- María del Mar del Pozo Andrés, «Community and the myth of the ideal school: circulation and appropriation of the Hamburg Gemeinschaftsschulen in Spain (1922-1933)», *Paedagogica Historica*, Vol. 50, N° 5, 2014. pp. 599-614.
- Christine Mayer, «The experimental and community schools in Hamburg (1919–1933): an introduction», *Paedagogica Historica*, Vol. 50, No. 5, 2014, pp. 561–570.
- Christian Roith, *La teoría crítica en la pedagogía alemana y su recepción en España*, (Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2006).
- Christian Roith, *Historia de la educación: reflexiones teóricas e investigaciones contemporáneas*, (Madrid: Delta Publicaciones, 2021).
- Jakob Robert Schmid, *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1936, reproducido con un prólogo de Boris Frankel en París, por François Maspero, 1971).

••• ••• •••

Las fundaciones benéfico-docentes en Castilla y León durante el franquismo. Breve retazo de la iniciativa socioeducativa dirigida al adulto

Eva García Redondo y Francisco José Rebordinos Hernando

Universidad de Salamanca

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

El periodo franquista ha sido objeto de multitud de interpretaciones otorgadas desde perspectivas variadas. Especialmente significativos son aquellos argumentos que centran su atención en el estudio, análisis y explicación del hecho educativo, si bien, mucho más restringidos los que aluden, de manera específica, a la casuística adulta.

Para comprender bien el contexto en el que las fundaciones benéfico-docentes, durante el mencionado periodo, tienen lugar, conviene remontarse al papel que la II República ocupó en relación al reconocimiento y acción de las propuestas dirigidas al colectivo adulto, tanto en el desarrollo normativo como en la práctica educativa. Como recuerdan Terrón y Mato (1992), la originalidad e innovación durante esa etapa (1931-1936) contribuyeron a la mejora y al avance de las políticas socioeducativas. En la idea prioritaria de atender la Enseñanza Primaria, las fundaciones benéfico-docentes aparecen diseñadas como recursos imprescindibles para alcanzar los objetivos educativos previstos por los gobiernos republicanos.

Cumplido su tiempo, una vez que el Movimiento Nacional se alza con el poder, se pierde o debilita, notablemente, el compromiso adquirido con los movimientos asociativos. El fin del franquismo es otro y los mecanismos para alcanzarlo también deben serlo. Tal y como nos recuerdan los profesores Moreno y Viñao (1997), la llegada de Franco al gobierno implica un ejercicio, completo y consciente, de aniquilación de los avances republicanos en el sentido “(...) de obviar, de eliminar de la memoria colectiva, una reseñable y extensa tradición asociativa libre y plural de carácter educativo.” (p.37)

Siendo así, observamos cómo las organizaciones que asumen la responsabilidad socioeducativa quedan enmarcadas, casi en exclusividad, bajo los mandatos de la Iglesia y la Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (FET y de las JONS). Mientras que la primera es presentada por el Régimen como estandarte de la integridad y dignidad nacional –en agradecimiento al apoyo ofrecido durante el golpe militar-, la Falange es reconocida como mecanismo de prolongación de la moralidad educativa (García, 2014). Esa conjugación, autopercibida como prácticamente perfecta, incluye la idea de devolver a la Iglesia limitadas competencias pedagógicas, arrebatadas durante la II República, otorgando el grueso de la responsabilidad educativa a la FET y de las JONS. Esta circunstancia provoca una importante tensión que, como recuerda Núñez (2014), refleja el “enfrentamiento protagonizado por estas dos familias del régimen, la falange y la iglesia”, dado que

ambas querían dominar la escena política e intentaron controlar sectores clave para ello, como el de la educación. Fue finalmente la Iglesia, en detrimento de la Falange, quien se alzó con el protagonismo no solo en la educación, sino en todo lo relativo a la moral, las buenas costumbres y también en una parcela del poder político. (p.106)

A la vez que estas dos organizaciones se batan en el reconocimiento del poder educativo de la población española, reaparecen y/o surgen otras organizaciones que logran hacerse con una pequeña, aunque significativa y altamente relevante para lo que nos ocupa, parcela de protagonismo. Nos referimos a aquellos establecimientos particulares que, bajo la forma jurídica de fundaciones benéfico-docentes desarrollan una labor de alto calado educativo y que, siempre dentro de los marcados límites ideológicos y legales permitidos por el Régimen, ofrecen alternativas al ensayo y la experimentación.

Será, en el estudio de estas organizaciones, vinculadas a la acción socioeducativa con personas adultas y asentadas en el actual espacio autonómico de Castilla y León, en el que detendremos nuestra atención y posterior análisis.

2. LA INICIATIVA FUNDACIONAL BENÉFICO-DOCENTE EN EL CONTEXTO FRANQUISTA: FUNDAMENTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS PARA SU COMPRENSIÓN

Junto a las propuestas emanadas del clero y de la corporación falangista se encuentran otras que, constituidas bajo la forma legal de fundaciones docentes de beneficencia, dan lugar a un nuevo contexto educativo de acción pedagógica alejado de la creación estatal.

La iniciativa fundacional docente no encuentra en el régimen, sin embargo, la atención requerida. Sus esfuerzos legislativos, especialmente al principio de su gobierno, se concentran, como venimos reiterando, en la ordenación y control de la población a través de las obras falangistas y del papel de la Iglesia, dejando, en un segundo plano, la promoción de los establecimientos píos, que siguen ateniéndose a la reglamentación aprobada en las primeras décadas del XX, a la sazón, momento de mayor auge de las mismas. El Real Decreto de 14 de marzo de 1899, así como el de 27 de septiembre de 1912, dan cuenta de ello. Tal y confirma Unquera (1990), estas ordenaciones pre-franquistas sientan las bases para la libre constitución de fundaciones benéfico-docentes al inicio del Régimen, siempre que se haya comprobado el fallecimiento del causante de la obra, otorgando a un Patronato la responsabilidad gestora de los bienes heredados y a un Protectorado la del cumplimiento de sus fines (Instrucción pública del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1913) con el objeto de salvar cualquier desafección en los establecidos por su benefactor y aprobados por el gobierno (García-Conde, 1952).

Esta misma idea es asumida por del Río (2010), defendiendo que, el pasado siglo “(...) se inició con un auge de las fundaciones docentes sobre las asistenciales, tendencia que seguirá vigente hasta los años treinta, en que se inicia un letargo fundacional del que no se despertará hasta pasados los años sesenta.” (p. 53)

Por tanto, entendemos que, incluso con el aludido reconocimiento ministerial del primer franquismo, se produce una situación de adormecimiento político o de estabilidad intencionada que no casa con la imagen de un gobierno inquieto por fortalecer la contribución institucional. Prueba de lo afirmado es, por poner solo un ejemplo, el inexistente crecimiento de creación fundacional entre 1931 y 1942 (Instituto Nacional de Estadística, 1932; Instituto Nacional de Estadística, 1943), manteniéndose inalterable, durante toda la década, en la cifra de 1.625 fundaciones. En este sentido, estamos en disposición de afirmar que debemos esperar hasta mediados del siglo XX, durante la década de los 50, para encontrar señales que nos permitan reconocer cambios en la forma de ordenar la aportación fundacional, específicamente, como en otro momento se concluyó (García, 2014), en lo referente, por un lado, “al pago o la exención de impuestos por bienes, a su organización interna y al cumplimiento de las normas de adecuación como fundación de carácter benéfico particular, entre otras cuestiones” (p.191) y, por otro, a la ilusoria creación de fundaciones dirigidas a colectivos carenciados, débiles,

vulnerables y, por ende, prioritarios, entre ellos, el de las personas adultas. Adjetivamos de ilusoria esta realidad ya que, pese al aumento progresivo de fundaciones benéfico docentes -resultado inmediato de la vuelta de indianos a sus tierras natales- y a la manifestación pública de llevar a cabo un examen del ordenamiento jurídico que regula estas fundaciones, el gobierno nacional descarta las reformas integrales, defendiendo el mantenimiento de las líneas maestras del heredado ordenamiento dado que estas habían sido las que habían ofrecido, hasta el momento, garantías de “actividad cultural o educativa, en grado semejante o análogo al que el Estado realiza mediante sus propios establecimientos” (Prieto, 2010, p. 53).

3. PANORAMA SOCIOEDUCATIVO DEL ADULTO EN LAS FUNDACIONES BENÉFICO-DOCENTES EN CASTILLA Y LEÓN

La actual Castilla y León presume de ser uno de los territorios que mayor cantidad de expresiones fundacionales remite durante la etapa analizada. Fundaciones de diverso calado, temática y finalidades confluyen en un espacio que, desde los años 40, destaca en los anuarios publicados por el Instituto Nacional de Estadística. Gracias a su análisis, conocemos que, cerca de una cuarta parte de las instituciones benéfico-docentes que, en 1943, funcionan en España, lo hacen en alguna de las actuales nueve provincias de la mencionada región (Instituto Nacional de Estadística, 1943). Son unas 1.600.

No es nuestro ánimo, por la exigente y limitada extensión del presente trabajo, ofrecer un recorrido pormenorizado por todas y cada una de ellas. También porque, como se puede comprobar, el hecho de que no existiera una obligatoriedad de rendición de cuentas hizo que, durante la década de los 50, tan solo dos de estas fundaciones ofreciesen información, puntualmente, al Patronato de sus correspondientes distritos universitarios (Ministerio de Educación Nacional, 1959). No obstante, sí que creemos de avanzado interés adentrar al lector en las complejas, a la vez que valiosas, aportaciones -cuyos fines fundacionales refieren a los adultos-, regaladas a nuestra historia de la educación social gracias a las Fundaciones de Don Juan Pablo López Martínez y de Don Felipe González Silva, en Soria y Valladolid, respectivamente.

Antes de adentrarnos en su análisis, queremos llamar la atención sobre el modelo fundacional que defienden la gran mayoría de las obras instaladas en este contexto regional y, por ende, también las mencionadas, asentado sobre la lógica de concesión de ayudas en forma de becas. El estudio de las distintas fundaciones arroja luz sobre los diversos objetivos socioeducativos, que dependen, en cualquier caso, de los fines otorgador por sus correspondientes benefactores. Destacamos, no obstante, aquellos que se refieren a:

- Introducir al adulto en oficios que le ayuden a encaminar su vida personal, familiar y económica.
- Ofrecer una formación adaptada a la futura vida eclesiástica, civil o carrera militar para la que son “elegidos”.
- Garantizar estudios “superiores” conducentes, por ejemplo, al ejercicio del Magisterio, de la Medicina o del Derecho.

Asumiendo lo anterior, la fundación de Don Juan Pablo López Martínez, sita en el municipio soriano de Chércoles, ocupa nuestra atención por dos cuestiones. Una, por ser considerada la primera fundación benéfica que presta atención íntegra a la educación “postescolar” en nuestra región. Otra, por describirse como “libre y laica”, adjetivos desterrados de cualquier iniciativa, social y educativa durante el franquismo.

Como mencionábamos, su fundador, oriundo de la localidad, refleja en sus últimas voluntades su decisión de constituir una obra educativa. Inicialmente, “su finalidad fue destinar un edificio a Escuela Nacional y vivienda para los maestros, así como gratificar a los maestros nacionales por las clases complementarias que dieran” (Calonge, 2013, p. 90) destinando, al efecto, su legado económico. Atendiendo a ello, la fundación lleva a cabo, finalmente, la construcción de dos escuelas (entre 1910 y 1912) consiguiendo, una década más tarde, su clasificación como fundación de beneficencia docente particular (Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1922). Estas escuelas -dirigidas a:

niños y niñas que hayan salido ya de la primaria, en número limitado, con ingreso por examen comparativo, promociones homogéneas cada tres o cuatro años, funcionando a horas las más compatibles con la asistencia local y cuyas enseñanzas, aunque elementales, debieran tener especial aplicación a la agricultura, a la industria y al comercio (p. 1039)

se convierten en emblemas de “futuro” en un territorio, entonces, triste y despoblado.

Pese a que, entre sus fines iniciales, como hemos comprobado, no refiere la atención específica al adulto, asumimos un determinante sentido pre-profesional que nos obliga a detener nuestra atención y a inferir que, en el espíritu de su fundador, estaba la preocupación por la formación de este colectivo que, aun asumiendo una forma biológica y etaria de niño, participaba de una vida de adultos. Y no nos equivocamos. En la década central del siglo XX, una ampliación de los mencionados fines apuesta por la inclusión de las enseñanzas complementarias de adultos donde cobra protagonismo la formación laboral (en agricultura, horticultura y arboricultura) y la lucha contra el analfabetismo, en ambos casos, dirigidas a todos los habitantes del municipio, independientemente de su condición, edad o sexo (Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1922).

Con un origen posterior, 1925, nace la fundación de Don Felipe González Silva en Cistérniga (Valladolid). Como sabemos, la obra prevista por su benefactor, de quien se cree que ocupó los cargos militares de “subinspector de primera clase, médico mayor del cuerpo de sanidad militar y secretario de la junta económica del hospital militar” (Parte oficial. Presidencia del Consejo de Ministros, 1879, p. 183), propone el “sostenimiento de una clase de adultos en la escuela de dicho pueblo” (Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1925, p. 403) acorde al legado material y económico disponible al efecto. De su interpretación legal se deriva un pensamiento claro que refiere la concreción de su obra, más limitada que la de su coetáneo soriano, pero, a la vez, más centrada, desde su origen, en la atención socioeducativa de la población adulta.

Estos dos ejemplos, sobre los que hemos avanzado, no vienen sino a explicar la singularidad socioeducativa castellano leonesa, ya en tiempos de dictadura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calonge, A. (2013). Aproximación a las fundaciones benéfico-docentes existentes en Soria en la primera mitad del siglo XX. *Revista de Soria*, 80, 83-98.
- García, E. (2014). *La educación de adultos en Castilla y León. Alfabetización, formación y sociabilidad*. [Tesis doctoral. Universidad de Salamanca]. Repositorio institucional GREDOS. <https://gredos.usal.es/handle/10366/131674?show=full>
- García, R. (1952). Las fundaciones benéfico-docentes. *Revista de Educación*, 1, 52-55.

- Instituto Nacional de Estadística (1932). *Anuario 1931. Fundaciones de beneficencia particular existentes a 31 de diciembre de 1931, clasificadas por sus fines y por su condición de activas o inactivas*. <http://www.ine.es/inebaseweb/pdfDispacher.do;jsessionid=138EC3C8400A6203C1EAB1D72225AF2F.inebaseweb01?td=150715>
- Instituto Nacional de Estadística (1943). *Anuario 1943. Fundaciones de beneficencia particular existentes en cada provincia en 31 de diciembre de 1942, clasificadas por sus fines*. <http://www.ine.es/inebaseweb/pdfDispacher.do;jsessionid=138EC3C8400A6203C1EAB1D72225AF2F.inebaseweb01?td=160399>
- Instrucción pública del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (24 de julio, 1913). *Real Decreto aprobando las instrucciones para el ejercicio del protectorado del gobierno en la beneficencia docente particular*. *Gazeta de Madrid*, 218, 310 – 316. <http://legishca.edu.umh.es/1913/07/24/1913-07-24-protectorado-del-gobierno-en-la-beneficencia-docente-particular/>
- Ministerio de Educación Nacional (1959). *Las fundaciones benéfico –docentes*. Comisaría general de protección escolar y asistencia social. Ministerio de Educación Nacional.
- Moreno, P.L. y Viñao, A. (1997). La educación de adultos en España (Siglos XIX-XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme. En J. García Carrasco (Ed.). *Educación de adultos* (23-46). Editorial Ariel.
- Núñez, S. (2014). El papel de la iglesia en la configuración del franquismo. *La albolafia: Revista de humanidades y cultura*, 1, 97-104.
- Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (10 de diciembre, 1922). *Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes disponiendo las Escuelas Particulares de don Juan Pablo López Martínez como Fundación Benéfico Docente*. *Gazeta de Madrid*, 344, 1038 - 1039.
- Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (17 de Julio, 1925). *Real orden disponiendo se clasifique de beneficencia particular docente la instituida en La Cistèrniga (Valladolid) por D. Felipe González Silva*. *Gazeta de Madrid*, 198, 303-304.
- Río, C. del (2010). *Las fundaciones benéfico-docentes en Cantabria. Siglos XIX – XX*. [Tesis doctoral. Universidad de Cantabria]. Repositorio institucional. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10661/0de1.CRDParteI.pdf?sequence=1>
- Parte oficial. Presidencia del Consejo de Ministros (19 de enero, 1879). *Junta económica del Hospital Militar de Valladolid*. *Gazeta de Madrid*, 19, 183. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1879/01/19/pdfs/GMD-1879-19.pdf>
- Prieto, J.M. (2010). Americanos y escuelas: Una aproximación al patrocinio indiano en las construcciones escolares en Asturias. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 23, 35-57.
- Terrón, A. y Mato, A. (1992). *Un modelo integrador y reformista: la Fundación Escuelas Selgas*. KRK ediciones.
- Unquera, M.J. (1990). Las fundaciones. *Publicaciones de la Institución Tello Téllez de Meneses*, 61, 637-704.

••• ••• •••

O projeto CRESCER (1996-1999) e a prática de uma pedagogia diferenciada. Um estudo de caso

Luís Mota, António Gomes Ferreira y Carla Vilhena

Universidade de Coimbra

A presente comunicação remete-nos para uma experiência pedagógica alternativa em estabelecimentos de ensino de escolaridade básica, no centro de Portugal, inserida nas dinâmicas educativas de final do século XX, marcadas por uma perspetiva generosa da educação e do seu papel ao longo da vida. Enfatize-se que os debates educativos em Portugal, na década de noventa do século passado, ocorreram num contexto de mudanças sociais e culturais profundas onde se afirmava a sociedade do conhecimento e da globalização, e acompanharam a agenda internacional registando-se a presença de orientações de diversas organizações internacionais – e.g., UNESCO, OECD. Ao longo da década de 90, de resto, acentuaram-se os novos desafios à escola, que se desejava para todos, bem como aos professores, no sentido de incorporarem práticas pedagógicas de inclusão.

Na realidade, após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, a efetivação da escolaridade obrigatória constituiu o foco das políticas educativas em Portugal, tornando-se central o combate ao abandono e ao insucesso escolar. No período entre 1987 e 2002, identificam-se duas fases, a primeira caracteriza-se por programas integrados de fomento da procura escolar com a presença de questões como o acesso e o alargamento da rede escolar. Ao nível do combate ao insucesso prevalecem as preocupações com o estímulo aos apoios sociais e o suprir das dificuldades económicas das famílias – e.g., leite escolar. Na segunda fase, o cumprimento do objetivo de escolarização aos 14 anos compaginado com a mudança de ciclo político, em 1995, traduziu-se na alteração de orientação passando a prevalecer uma perspetiva de evolução de política educativa gradual, em detrimento do desvelo em reformas e nos grandes planos, e foca-se a atenção no processo ensino-aprendizagem (Álvares & Calado, 2014).

Na lógica do Programa Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE) (1987-1992) e enquadrado pelas recomendações da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos realizada em março de 1990 com o patrocínio da UNESCO, UNICEF, PQNUD e Banco Mundial, e da Conferência dos Ministros da Educação da OECD, realizada oito meses mais tarde, é criado, por resolução do conselho de ministros (Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 19 de maio), o Programa Educação Para Todos tendo como horizonte o ano 2000 – PEPT2000.

O Programa perspetiva os objetivos que lhe estão cometidos e a sua estruturação em seis áreas de intervenção (Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 19 de maio), no quadro de uma “conceção construtivista de educação e das aprendizagens significativas” (Ministério da Educação, 1993, p. 10), norteado por três conceitos-chave, o insucesso escolar, o abandono escolar e a educação para todos.

No âmbito destoutro e dos projetos de escola que sobre ele incidam, pretendia-se o fomento do sucesso educativo pela via de concretização de um conjunto de objetivos como o estabelecimento de

um programa docente respaldado em princípios, nomeadamente, a programação centrada na turma, a interpretação construtivista da intervenção pedagógica ou a perspectiva interdisciplinar do currículo, a promoção do acompanhamento educativo dentro e fora da sala de aula, o desenvolvimento institucional que possibilite uma adequação organizativa à concretização dos princípios formulados nos projetos e, finalmente, a promoção da autoformação como reflexão sobre a prática educativa (Ministério da Educação, 1993).

Os projetos de “escola para todos” podiam, neste contexto, combinar diferentes atividades, seja no plano da auto-observação com recurso ao Observatório de Qualidade – estrutura do programa que pretendia fomentar a autoavaliação nas escolas –, no desenvolvimento das componentes locais e regionais dos currículos e/ou no investimento das relações com o meio. Os projetos, que os estabelecimentos de ensino poderiam candidatar anualmente, revestiam-se de duas modalidades, intervenção local ou estudos contextualizados com vista à sua implementação (Ministério da Educação, 1993).

O PEPT 2000 desenvolveu uma atividade editorial que possibilitou a difusão de conhecimento técnico e científico sobre temas de pedagogia, didática, organização e gestão escolar, bem como a partilha de boas práticas. Merecem especial destaque, na coleção Cadernos PEPT, os volumes dedicados às componentes locais e regionais do currículo (Pacheco, 1995; Lima, 1993), atendendo, especialmente, ao facto de o Programa as reputar de centrais e ter seleccionado o currículo – lido como projeto em construção – como área de intervenção dos projetos locais “A Escola É Para Todos”, a par da atenção dispensada à pedagogia diferenciada (Boal, Hespanha, & Neves, 1996). Como explicitava Márcia Trigo:

“Neste enquadramento teórico-prático, o espaço **local** e **regional** da organização-escola transforma-se ele próprio, num conteúdo curricular a privilegiar enquanto fonte e raiz de **saberes instrumentais**, indispensáveis à descoberta e construção de uma **Pedagogia Diferenciada**, centrada na identidade pessoal e cultural de cada criança, valorizando e potenciando esses **saberes diferentes**, esse **ser-se diferente**. Esse **estar-se/comportar-se/expressar-se** de forma diferente” (Trigo, 1993, p. 3)¹.

No que tange ao currículo e à pedagogia diferenciada, dimensões centrais para os projetos “A escola é para todos”, como a coordenadora do PEPT aqui deixa evidente, é reforçada por meio de diploma legal a estrutura curricular e a organização técnica e pedagógica do processo ensino aprendizagem. A tutela, por meio de despacho 178-A/ME/93 (de 30 de julho), reorganiza o quadro normativo referente a atividades e medidas de apoio educativo. O referido documento legal institui, entre outros, o ensino diferenciado e a avaliação formativa, os grupos de nível de carácter temporário, os programas de compensação e atualização, os programas de tutoria e os currículos alternativos. Um esforço que evidenciava a preocupação das iniciativas de política educativa com os processos de ensino-aprendizagem e a definição das bases para a mobilização de metodologias de pedagogia diferenciada.

Na sequência da mudança de ciclo político, promoveu-se um processo de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, constituindo-se num debate alargado que mobilizou as escolas no decurso do ano letivo de 1996-1997. Na sua continuidade o então Departamento da Educação Básica iniciou, no ano letivo de 1997-1998 e que se prolongaria pelo ano letivo seguinte, o projeto de gestão flexível do currículo (Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho), enquadrado no âmbito do regime da autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). O projeto de gestão flexível do currículo visava:

¹ Negrito de acordo com o original.

“[...] promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo” (Despacho n.º 9590/99, 14 de maio, p. 7217).

Na avaliação evidencia-se o facto de ser a primeira vez que se regista na história do ensino em Portugal “a intenção de produzir mudanças estruturais de fundo que põem em causa o núcleo duro das invariantes organizacionais da escola, apontando para um novo paradigma de currículo, de profissionalidade docente, do papel do aluno e da própria escola” (Alonso (Coord.), Peralta, & Alaiz, 2001). A experiência culminou com a reorganização curricular do ensino básico (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro), com a adoção da noção de currículo nacional, centrado na definição de competências gerais, e o aparecimento, no desenho curricular, de novas áreas curriculares não disciplinares que eram, em larga medida, contraditórias com alguns dos projetos de gestão flexível desenvolvidos e sem respeitar a experiência de professores e a autonomia dos estabelecimentos de ensino.

De realçar neste período, ainda, um projeto significativo desenvolvido sob os auspícios da UNESCO e da ação do seu departamento de Educação Especial, que se iniciou no encontro na Universidade de Bolonha, em 1985, versando a integração de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas e classes regulares. Do processo resultaram um Conjunto de Materiais para a Formação de Professores (Teacher Education Resource Pack – Special Needs in the Classroom) que procuravam responder à necessidade de estender a escolaridade a todas as crianças, integrar crianças com deficiência nas escolas regulares e elevar o nível de formação de professores como meio de alcançar as duas primeiras prioridades. Portugal acompanhou o seu desenvolvimento desde o início, contudo, só em 1995, por iniciativa do Instituto de Inovação Educacional, corporizou a sua participação com o projeto, de âmbito nacional, *Escolas Inclusivas* que tinha como objetivos gerais promover o desenvolvimento de experiências de inovação de um conjunto de escolas do país, promover a capacitação de formadores de professores, incentivar e apoiar, a partir da aplicação do conjunto de materiais percursos de pesquisa em grupo sobre experiências pedagógicas dos professores envolvidos e das suas escolas e avaliar o impacto das experiências realizadas nas escolas envolvidas. No projeto, para além da equipa do Instituto de Inovação Educacional, participaram um conjunto de instituições de ensino superior e de professores e escolas dos diferentes níveis de escolaridade básica (Costa, 1998).

É neste contexto que surge o projeto CRESCER, desenvolvido entre 1996 e 1999, no quadro dos projetos “A Escola é para Todos”, do PEPT2000, inicialmente numa articulação entre as Escolas E. B. 2,3 de Cantanhede e C+S Carlos de Oliveira (Febres, Cantanhede) e as escolas do 1º ciclo do ensino básico e, posteriormente, por alterações de condições do PEPT2000, decorreu apenas na Escola E. B. 2,3 de Cantanhede e nas escolas básicas do 1º ciclo, do concelho. O projeto possuía, em termos de gestão do currículo, duas vertentes, a pedagogia diferenciada, que era central, e o reforço curricular no 1º Ciclo nos domínios das Expressões Plástica e Musical, bem como nas línguas, o Francês e o Inglês, para as crianças do 4º Ano de escolaridade.

Esta comunicação constitui um recorte de um estudo mais vasto sobre o projeto CRESCER no qual se prevê a recolha dos testemunhos dos atores, professores e professoras, bem como alunos e alunas, e pretende visitar, refletir e compreender globalmente a natureza do projeto e centrar-se na vertente de pedagogia diferenciada discutindo as suas dinâmicas de inovação (e/ou renovação) das práticas pedagógicas e equacionar a distância (ou o seu carácter marginal) da proposta aqui

consubstanciada para aquela outra que viria a ser normalizada ministerialmente em 2001, mas de igual modo procurar discernir como a organização e administração do(s) estabelecimento(s) de ensino tomou decisões no sentido de estimular a sua realização. Nesta perspetiva para além da legislação já aqui elencada e da literatura científica sobre a temática, sujeitam-se, a análise documental com recurso ao método crítico, os relatos de prática elaborados pelo corpo docente e a documentação do projeto, nomeadamente, relatórios anuais, os materiais pedagógicos produzidos, bem como os trabalhos elaborados pelos alunos e pelas alunas.

Da análise realizada à documentação, na pedagogia diferenciada a metodologia promovida assentava no trabalho da sala de aula (recurso a estudo autónomo e a projetos de trabalho) e à sua gestão democrática (Assembleia de Turma). O trabalho de projeto cumpria um conjunto de passos, desde a descodificação do programa em atividades/projetos, a organização de um banco de informação/documentação, a criação de um banco de material, a negociação com os alunos e a criação das condições necessárias à execução do trabalho de projeto, a negociação com os alunos dos projetos que desenvolviam em trabalho de grupo, pares ou individualmente, a elaboração de um contrato de trabalho de grupo e a utilização de guias de estudo e de guias de orientação. Todos os trabalhos de projeto se iniciavam com um trabalho individual e implicavam a redação de um texto final. O texto final era comunicado à turma. O processo ficava concluído com a aplicação de um questionário, a sua correção e classificação. O estudo autónomo recorria, para além do manual, a um conjunto de ficheiros autocorretivos de diferente natureza. A gestão democrática da sala de aula envolvia uma reunião magna da turma, presidida e secretariada por alunos. A reunião constituía-se como espaço de avaliação e heteroavaliação do trabalho desenvolvido e das aprendizagens realizadas, servindo para a planificação do trabalho a desenvolver. Todo o processo pedagógico era respaldado em instrumentos de pilotagem – e.g., Diário de Turma, Plano Individual de Trabalho (PIT). A proposta reclamava-se do património pedagógico de autores como Célestin Freinet e John Dewey, de ideias de António Sérgio e de Sérgio Niza, bem como de contributos do projeto Dianóia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso (Coord.), L., Peralta, H., & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Obtido de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20821/1/Parecer%20GFC_2001.pdf
- Álvares, M., & Calado, A. (2014). Insucesso e abandono escolar: os programas de apoio. Em M. L. Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. A construção do sistema democrático*. (pp. 197-229). Edições Almedina.
- Boal, M. E., Hespanha, M. C., & Neves, M. B. (1996). *Para uma pedagogia diferenciada*. Ministério da Educação.
- Costa, A. B. (1998). Projecto “Escolas Inclusivas”. *Inovação*, 11, 57-85.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 (1998, 4 de maio). *Diário da República*. 1ª Série-A, 1º Suplemento, 102, 2-15.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 (2001, 18 de janeiro). *Diário da República*. 1ª Série-A, 15, 258-265.
- Despacho 178-A/ME/93 (1993, 30 de julho). *Diário da República*. 2ª Série, 177, 8104-(6) - 8104-(8).
- Despacho n.º 4848/97 (1997, 30 de julho). *Diário da República*. 2ª Série, 174, 9141-9142.
- Despacho n.º 9590/99 (1999, 14 de maio). *Diário da República*. 2ª Série, 112, 7217-7218.
- Lima, M. J. (1993). *As componentes regionais e locais do currículo. Um instrumento para a consecução dos objetivos do PEPT*. Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (1993). *Educação Para Todos. Uma Mudança em Construção*. Ministério da Educação.
- Pacheco, J. A. (1995). *Da componente nacional às componentes regionais e locais*. Ministério da Educação.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91 (1991, 9 de maio). *Diário da República*. 1ª Série B, 128, 4029-4033.
- Trigo, M. (1993). Introdução. O currículo como projeto em construção. Em M. J. Lima, *As componentes regionais e locais do currículo. Um instrumento para a consecução dos objetivos do PEPT* (p. 3). Ministério da Educação.

••• ••• •••

La enseñanza en el instituto para ciegos, sordomudos y anormales de Málaga: memorias de Miguel Mérida Nicolich

Pedro José Jiménez Calvo

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

El Doctor Miguel Mérida Nicolich (1892-1932) fue un famoso oftalmólogo malagueño, que perdió la vista como consecuencia de un desgraciado accidente en 1924, tras el cual impulsó el Instituto Municipal para Ciegos y Sordomudos de Málaga. Antes de perder la visión había destacado en el panorama nacional por sus constantes aportaciones al mundo de la medicina y de la oftalmología (Burgos, 2004) y fundó la Revista Médica de Málaga (Mínguez, 2003).

Entre sus actuaciones más relevantes en el ámbito pedagógico podemos destacar su representación, como español, en el primer centenario de la invención del sistema braille en París (1925), su participación en el Congreso Internacional de Ciegos en Colonia (1927) (Mínguez, 2003) o su representación, como delegado del Gobierno español, en el Congreso Mundial de Trabajos para Ciegos de Nueva York (1931) (A. P. A, 1932).

A raíz de su ceguera y su cargo como Médico-Director del Instituto para Ciegos y Sordomudos, ingresa en la Escuela Normal de Maestros de Málaga en 1926, con treinta y tres años, como alumno libre con el único fin de que el Título de Maestro le sirviese como comprobación y garantías de suficiencias teóricas y pedagógicas en su aplicación a los anormales (Cfr. Mérida Nicolich, 1926).

Durante sus estudios elaboró dos memorias de prácticas en 1927. Dichas memorias, recuperadas del Archivo General de la Universidad de Málaga (AGUMA), han permitido profundizar en el ámbito pedagógico de esta institución. Lo curioso de este caso es que estudió magisterio cuando ya era director del Instituto para Ciegos y Sordomudos.

Para realizar esta comunicación se ha recurrido al método histórico-educativo (Ruiz Berrio, 1997). Tras revisar la bibliografía existente tanto del Dr. Mérida Nicolich como del Instituto, se consultó el AGUMA donde se encuentra su expediente y las memorias de prácticas que se han transcrito. Asimismo, se ha consultado el Archivo Municipal de Málaga, el Archivo de la Diputación de Málaga y el Archivo Díaz de Escovar. Posteriormente, se realizó una categorización de las memorias y una triangulación con la información archivística y bibliográfica encontrada que ha dado lugar a los epígrafes expuestos a continuación.

2. EL INSTITUTO PARA CIEGOS, SORDOMUDOS Y ANORMALES DE MÁLAGA

El Instituto de Ciegos y Sordomudos (1925) reemplazó a la antigua Escuela Provincial de Sordomudos y Ciegos creada a comienzos del siglo XX (Ventajas y Pozo, 2009). Con anterioridad a la creación de este instituto, la ciudad de Málaga contaba con dos pequeños centros o escuelas, el del Hospicio Provincial (después Escuela Provincial de Ciegos) y el de “La Nueva Aurora” perteneciente al Centro de Instrucción y Proyección de Ciegos de la ciudad (Burgos, 2004).

Sobre la idea o creación del Instituto, hay autores, como Mínguez (2003), que argumentan que fue de Miguel Mérida Nicolich y autores, como González (2010), defienden la postura de que fue Teresa Azpiazu quién apostó y defendió la creación del centro. Sin embargo, en una entrevista realizada a Mérida Nicolich, afirmaba que:

Fue mi mujer quien me sugirió la idea de fundar el Instituto de ciegos y sordo-mudos. A causa de sus constantes viajes por el extranjero, ha tenido ocasión de conocer todos los adelantos que se han hecho para el bien de los cegados. (Miguel Mérida y Nicolich, 1926)



Figura 1. Imagen de María Vera Blackstone, Miguel Mérida Nicolich y los hermanos Prados.

Nota. Miguel Mérida Nicolich y María Vera muestran una bandeja labrada y un paño en colores confeccionados por ciegos ingleses. Tomado de Miguel Mérida y Nicolich (1926).

Con respecto a la organización escolar, la falta de espacio y de profesorado no permitió hacer una selección cuidadosa en una y otra clase de educandos (ciegos y sordomudos). Nicolich proponía separar a los ciegos con adaptación sensorial sustitutiva de los que todavía no tenían esa adaptación y, dentro de estos dos grupos, separarlos en grados. Lo mismo quería hacer con los llamados semi-ciegos y sordomudos. En el caso de estos últimos, proponía separarlos según tuviesen sordera completa o sordera incompleta y entre unos y otros los que quedaron sordos antes de haber aprendido los primeros rudimentos de la fonación y los que quedaron sordos después de haber hablado perfectamente (hasta los 6-7 años), y dentro de cada grupo los diversos grados de desmutización.

Pocos años más pudo funcionar el Instituto Municipal dirigido por Mérida Nicolich que falleció el 26 de febrero de 1932. Desde entonces y hasta el estallido de la Guerra Civil siguió al frente su mujer, María Vera Blackstone, quien mantuvo la actividad sin mayores cambios. El Instituto “permanecerá en activo hasta que la Organización Nacional de Ciegos decide pasar de un sistema de centro especial a la incorporación de los alumnos con carencias visuales en centros ordinarios en virtud del decreto de integración escolar (Mínguez, 2003, p. 15).

3. LA ENSEÑANZA EN EL INSTITUTO PARA CIEGOS, SORDOMUDOS Y ANORMALES DE MÁLAGA A TRAVÉS DE SUS MEMORIAS

3.1. La importancia de la Educación Física para Nicolich

Para Nicolich, “la integridad del aparato locomotor constituye la principal vía de las representaciones sintéticas” (Nicolich, 1927a, p.3). Manifiesta que los niños ciegos en los primeros meses de vida reciben impresiones auditivas y táctiles al igual que los niños videntes y son sus propios familiares quienes a fuerza de creerlo desvalido o inútil lo fuerzan a esa inutilidad, impidiéndole todo movimiento, evitándose de esa manera la adquisición de ideas y de representaciones concretas, y lo que es más importante, conduciendo la inmovilidad a la atrofia del aparato locomotor.

Los ciegos necesitaban contacto con aparatos especiales que lo ejercitaran en una multitud de impresiones sensoriales, pero el escaso presupuesto del Instituto reducía todo ello a los juegos. Algunos materiales para aumentar la masa muscular y favorecer el desarrollo auditivo y sentido del tacto, como sustitutivos del sentido de la vista, eran: la pelota con cascabel en su interior; la bicicleta fija con resistencia o la natación. Mérida deseaba implementar en el Instituto la gimnasia rítmica de Dalcroze, quién en 1920 realizó un estudio sobre la rítmica y la educación de los ciegos resumiendo los resultados obtenidos en Londres y Barcelona (González, 2013).

Según Nicolich (1927b), para que un niño ciego pudiese llegar a desenvolverse en la vida de un modo normal, hacía falta “forzarlo” de un modo agradable a ejercitar todos sus sentidos. Para ello era fundamental una higiene adecuada, el cuidado del aparato locomotor y un buen desarrollo auditivo con el fin de garantizarle una cultura intelectual y física y que pudiese ser útil para la sociedad y para sí mismo. Así pues, un aparato locomotor con normal desarrollo constituye el punto saliente de la tiflopedagogía, ya que permitirá la conciencia y la representación mental de su mundo sensible.

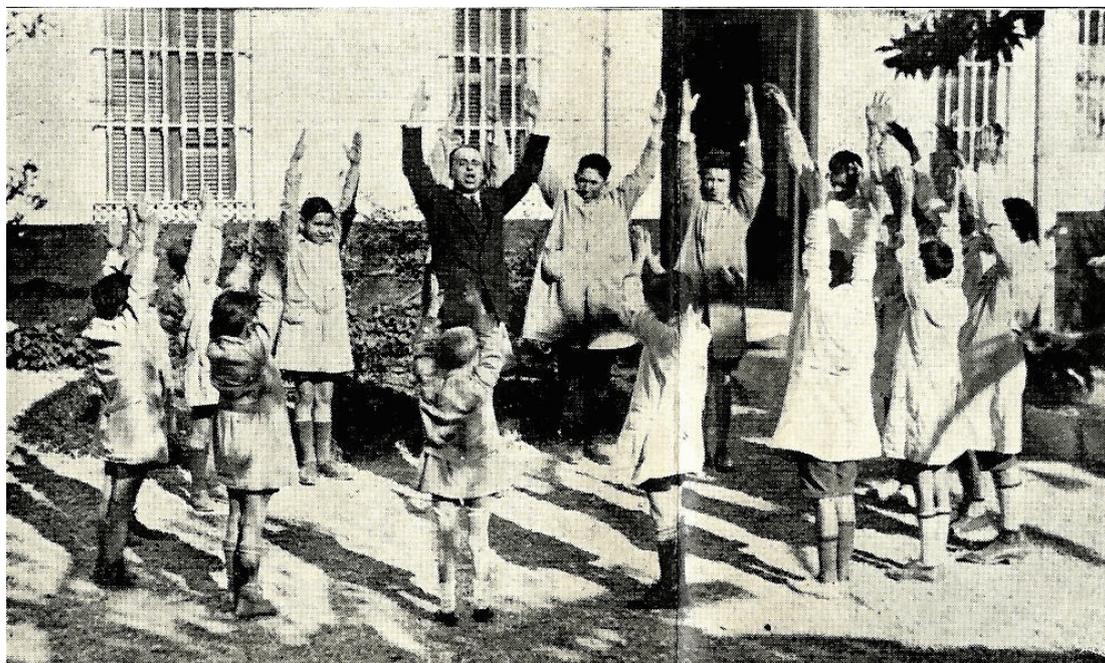


Figura 2. Don Adolfo de la Torre y un grupo de alumnos sordomudos realizando gimnasia sueca.
Nota. Imagen publicada en el artículo *En el Instituto de Anormales. La Educación Física en este centro.*

3.2. La enseñanza para ciegos

Debido a la escasez de material con la que se encontraba el Instituto no fue posible organizar un aula de cultura metódica de los sentidos que garantizase la adaptación sensorial. Como sustitutivo de esa carencia, se realizaron clases al aire libre utilizando los medios naturales con los que disponían u otro material del aula no usado pedagógicamente para tal fin. Las actividades se basaban en la intuición para conseguir despertar el interés y la curiosidad de los niños.

Mérida Nicolich (1927a) opinaba que la enseñanza de la lectura y la escritura en Braille daba muchas dificultades para los niños no adaptados, debido a la falta de hábito de palpación. Para dar solución a este problema, se empleó la escritura y lectura de los puntos en relieve en hojas finas de latón, lo que permitía al alumnado principiante reconocer el relieve.

En la escritura, observó dos problemas en el sistema Braille. En primer lugar, que se deben escribir los símbolos de derecha a izquierda, y, en segundo lugar, que para leer lo que se está escribiendo se ha de dar la vuelta al papel. Para solventar este problema se usaba la pauta Garin lo que les permitía leer lo que inmediatamente se había escrito o corregir cualquier error, quitando y colocando la clavija correspondiente.

Con respecto a la enseñanza de la escritura con lápiz o papel, escribían cada letra en cada rectángulo de una pauta y empezaron a usar papel rayado en relieve que facilitaba saber la dirección de la escritura.

El Instituto contaba con máquinas Braille (Stainsby-Wayne O.K. y R.K) que ofrecía la ventaja de la rapidez de su escritura y permitía escribir por las dos caras del papel. De esta forma se fue enriqueciendo la biblioteca del Instituto, “escribiendo en Braille las mejores que han de ser utilizadas para ampliar los conocimientos de los ciegos Malagueños” (Mérida Nicolich, 1927b, p.10).

La enseñanza de los números se realizaba de dos maneras: signos de Braille (cubaritmo) y número ordinario en relieve. En sus memorias explicaba cómo se forman los números en Braille y cómo facilitaban este aprendizaje con los cubaritmos de Garin (Cfr. Mérida Nicolich, 1927b).

3.3. La enseñanza para sordomudos

Para Mérida, el término “sordomudez” hacía referencia a la pérdida del sentido auditivo, siendo esta la única causa de la mudez, pero sin tener problema alguno en su aparato fonológico. Teniendo esto en cuenta, para hacerle adquirir al alumno ideas concretas de expresión se podían usar dos métodos: el método oral puro y el método dactilar y mímico.

El primero se utilizaba en el Instituto para ciegos y sordomudos de Málaga y aunque para Nicolich era el más difícil y complejo, si no conseguía establecer el automatismo, también era el único que reintegraba al sordomudo plenamente en la sociedad. La enseñanza de la palabra a los sordomudos se reducía a escribirla y a hacer escribir la palabra correspondiente al objeto que se les mostraba con el fin de fijar la imagen motriz fonética de las sílabas y palabras. Para la adquisición de esa imagen motriz, se sustituía el punto de apoyo auditivo que faltaba por la gesticulación labial para que repitiesen los movimientos característicos para su fonación.

Con respecto al segundo método, el dactilar, también conocido como dactilología o lengua de signos de L'Abate L'Epée como lo llama Nicolich en su memoria representa la antítesis del oralismo. Para Mérida Nicolich (1927a) es “una mala modificación de los procedimientos de Ponce y Ramírez” (p.17) y no fue empleada en el Instituto, al menos hasta 1927 debido a la deficiencia mental de algunos de los educandos.

3.4. La Educación Profesional

También fue importante el empeño que puso en el establecimiento de talleres, denominada también educación social-profesional, siendo para el centro de extraordinaria importancia. Existieron dos talleres para que ocupaban a 40 individuos (Madrid y Barcelona) con independencia de los otros centros docentes y solo Málaga, había logrado organizar talleres para la enseñanza profesional, complemento de la enseñanza literaria, excluyéndose al Instituto de llegar a ser una escuela más de “mendigos cultos” (Mérida Nicolich, 1929b). A partir de 1930 se establecieron algunos talleres en el instituto en los que se enseñó cestería, escobería, rejilla, alpargatería, cordelería y carpintería preparándolos así para el ejercicio profesional de esos oficios (Burgos, 2004).

La importante labor del doctor y director del Instituto para Ciegos, Sordomudos y Anormales de Málaga quedó reflejada, por ejemplo, en la siguiente fotografía que muestra una exhibición llevada a cabo en el Parque de Málaga por parte de los ciegos de dicho instituto con el fin de mostrar en público el trabajo que realizaban. Según redacta el artículo, la iniciativa fue del alcalde Cano Ortega y tanto la Reina Victoria Eugenia como sus hijas, Cristina y Beatriz, se mostraron maravilladas del esfuerzo que representaba la misión que se había propuesto Miguel Mérida Nicolich en lo que se refiere a la enseñanza profesional.



Figura 3. Fotografía de las Infantas María Cristina y Beatriz viendo trabajar a alumnos ciegos.

Nota. Imagen Publicada en el artículo *Ayer en el Parque*.

4. CONCLUSIONES

El análisis de estas memorias ha permitido profundizar en la enseñanza de las personas ciegas y sordas de esta institución acercándonos a la realidad, conociendo cuáles eran los métodos y las dificultades con las que se encontraban a la hora de aplicarlos. El centro, que estuvo menos de una década, bajo la dirección del Dr. Mérida Nicolich fue reconocido local y nacionalmente. La

Educación Física era primordial tanto para ciegos como para sordomudos debido a la importancia del desarrollo del aparato locomotor. En la educación de las personas ciegas lo primordial era que tuviesen autonomía personal y con respecto la instrucción se adaptó el método Braille para conseguir un mejor aprendizaje en un menor tiempo. Así mismo, en la enseñanza de las personas sordas, la desmutización era la clave para su inclusión en la sociedad. Por último, educación profesional para los adultos permitía que estos pudieran tener un sustento y un trabajo, evitando la mendicidad.

5. BIBLIOGRAFÍA

- A. P. A./Acrónimo (1932). Apuntes biográficos y publicaciones del Dr. Mérida Nicolich. *Revista Médica de Málaga*, 90, 1277-1284.
- Ayer en el parque (1928). *Vida Gráfica*, 158, s.p.
- Burgos Bordonau, E. (2004). *Historia de la enseñanza musical para ciegos en España: 1830-1938*. ONCE.
- En el Instituto de Anormales. La Educación Física en este centro. (1928). *Vida Gráfica*, 198, s.p.
- González, A. (2010). *Teresa Azpiazu. Pionera de la política en Málaga*. Áreas de Nuevas Tecnologías del Ayuntamiento de Málaga.
- González, J. (2013). *La aplicación del Método Dalcroze en las enseñanzas elementales del conservatorio profesional de música "Tomás de Torrejón y Velasco" de Albacete": la rítmica vivencial de los conceptos del lenguaje musical* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia].
- Miguel Mérida y Nicolich. (1926). *Vida Gráfica*, 54, s.p.
- Mínguez Álvarez, C. (2003). *La educación de ciegos en Málaga: Dr. Miguel Mérida Nicolich*. ONCE.
- Ruiz Berrio, J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En N. de Gabriel y A. Viñao Frago (coord.), *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales* (pp. 131-202). Ronsel D.L.
- Ventajas Dote, F. y Pozo Fernández M. C. (2009). Contribución a la Historia de la Educación Especial en Málaga (II): la atención a las personas ciegas en la década de 1930. En M. R. Berruezo Albéniz y S. Conejo López (coord.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 723-740). Universidad Pública de Navarra.
- Referencias archivísticas
- Mérida Nicolich, M. (1926). [Expediente académico]. Expedientes académicos (Legajo S1-M2-201) Archivo General de la Universidad de Málaga.
- . (30 de mayo de 1927a). [Memoria de Prácticas]. Expedientes académicos (Legajo S1-M2-201), Archivo General de la Universidad de Málaga.
- . (29 de agosto de 1927b). [Memoria de Prácticas]. Expedientes académicos (Legajo S1-M2-201), Archivo General de la Universidad de Málaga.
- Ayuntamiento Constitucional de Málaga (1925). [Expediente para la proveer mediante concurso una plaza de Médico para consultas del Instituto de Anormales]. Documentos históricos (Reg. 5031), Archivo Municipal de Málaga.

••• ••• •••

Cal é o pouso? O patrimonio material e inmaterial da Rede das Fontiñas, Santiago de Compostela

David Neira Caridad

Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

A realidade na que vivimos é un constante equilibrio de forzas contrapostas, ou o que é o mesmo, unha confrontación entre diferentes formas de ver e entender o mundo. Nela cada profesional debера decantarse por un ou outro modelo teórico para a realización do seu labor profesional (Llopis, 2011), ou do contrario serán outras persoas as que escollan por ela. Lamentabelmente, na época que nos tocou vivir non está a primar o criterio dos grupos e colectivos (historicamente) excluídos (Aubert, Duque, Finsas e Valls, 2004), senón todo o contrario, o que supón un obstáculo para os sistemas de protección social de realizaren con eficacia e eficiencia o seu cometido (Diaz-Gibson, Civís, Daly, Longás e Riera, 2017).

Diversos estudos (Civís, Longás, Longás e Riera, 2007; Morata, 2014; Sanders, 2018; Paik, Mae Mamaril, Gozali, Kang e Janyan, 2019; Medina, Cosby e Grim, 2019) constatan a importancia da colaboración entre as diversas profesionais implicadas na dimensión social dun territorio como medida para mellorar a calidade e a cantidade das experiencias socioeducativas positivas e promover a colaboración e cooperación entre o conxunto dos axentes que forman parte da comunidade.

Esta comunicación pretende dar conta da coraxe e dos resultados obtidos por un grupo de profesionais dos ámbitos socioeducativo, sanitario e cultural que tomaron ambas as dúas decisións en sentido oposto, isto é, optaron conscientemente por un modelo teórico específico que foron adaptando á realidade das Fontiñas, e intentando que primasen sempre os criterios das persoas excluídas. Deste xeito, a investigación pretendeu poñer en valor o traballo realizado durante máis de dúas décadas nun territorio que foi mudando moito desde a súa construción, e posteriormente analizar cal é o patrimonio material (recursos, equipamentos, servizos, materiais...) e inmaterial (sentimento de pertenza, benestar social, iniciativas e proxectos, recursos socioeducativos...) xerado por esta, isto é, *cal é o pouso da Rede das Fontiñas?*

CONTEXTUALIZACIÓN DA EXPERIENCIA

O barrio das Fontiñas en Santiago de Compostela é un contexto residencial con características únicas. Un total aproximado de 10.000 veciñas e veciños que conviven en apenas 2 quilómetros cadrados, e que se tiveron que organizar no seu comezo pola falta total de servizos e infraestruturas.

Estas carencias do pasado contribuíron no seu día a xerar dinámicas participativas entre a veciñanza en aras de mellorar a súa calidade de vida. Paralelamente, desde o IES Antonio Fraguas e os Servizos Sociais detéctanse necesidades urxentes no territorio que estaban a ter un impacto directo na convivencia veciñal, alimentadas ademais dunha alta taxa de absentismo nunha comunidade escolar aínda adaptándose ás normas da LOGXE.

Xurdiría así en 1998 o Proxecto de Desenvolvemento Comunitario das Fontiñas como un proceso participativo de transformación da realidade. Estaba destinado á creación dun marco común de prevención, participación e intervención para dar resposta aos problemas sociais da comunidade, e á mellora da eficacia e eficiencia coa construción dunha rede profesional entreas diversas entidades que traballan no territorio. Sería a partir do ano 2012 cando grande partedas profesionais converxen na idea de avanzar no desenvolvemento comunitario do barrio e deciden ir “máis alá”. En palabras da orientadora:

“Entonces llega un momento el que las cosas están más o menos resueltas, que nos damos cuenta de que tenemos que dar un paso más, tenemos que construir [proyectos]. (Orientadora, 1ª entrevista, p.12).

Este momento no camiño que leva percorrido a Rede das Fontiñas foi relatado como chave, pois é o momento no que o concepto de comunidade se instaura na praxe cotiá da Rededas Fontiñas.

METODOLOXÍA E PROCEDEMENTO

Os debates aquí traídos formar parte unha investigación de carácter cualitativo, fundamentada na metodoloxía de estudo de caso. Neste sentido, realizouse unha exploración inicial dirixida a identificar ao grupo de persoas que posteriormente formarían parte dos informantes chave. O criterio de inclusión era seren persoas referenciais do traballo da rede, ben na actualidade, ben durante un período significativo no pasado.

Fíxose uso dun total de tres instrumentos para a recollida de información: entrevistas semiestructuradas, a análise documental e o diario de campo. Unha vez transcrita e analizada a información de cada método procedeuse á triangulación de información, a fin de corroborar a veracidade do conxunto da información recolleita.

RESULTADOS

O traballo en rede no barrio das Fontiñas mudou a realidade social a un nivel estrutural. Esas mudanzas afectaron ao xeito no que se desenvolven as relacións entre a veciñanza, ao sentido de pertenza ao territorio, e á mellora da calidade de vida da zona en termos xerais.

No que ten a ver co patrimonio material, as orixes da Rede teñen a ver co Plan de Dinamización Comunitaria aprobado en 1998, momento histórico no que formaban parte del os Servizos Sociais de Santiago de Compostela. No ano 2001 construíriase no barrio, por convección dos intereses veciñais e políticos, o Centro Sociocultural das Fontiñas, situándose nel tamén un Punto de Atención dos Servizos Sociais (PASS), contando desde ese momento así o barrio co seu propio recurso dos Servizos Sociais.

O ABSENTISMO COMO XERME

Un dos elementos máis destacábeis desta Rede de traballo socioeducativo é a súa orixe. Unha parte fundacional desta plataforma radicou na coordinación e planificación de proxectos e iniciativas de cara a rematar co alto índice de absentismo escolar no territorio, e no IES Antonio Fraguas especificamente. Coincidindo ademais coas remodelacións e incorporacións definitivas derivadas da implantación da Lei Orgánica 1/1990 de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (BOE 238, 04/10/1990),

avaliouse a nivel de barrio que, de non atallar a cuestión do absentismo escolar axiña, remataría por provocar maiores circunstancias problemáticas vinculadas á convivencia entre a veciñanza.

A este respecto é importante comentar que no inicio da andaina da Rede das Fontiñas no ano 2000 o absentismo podía situarse arredor de 40 casos (González, Viqueira e Sanz, 2012), reducíndose a niveis marxinais xa a mediados de década. A xa *proto-rede* naquel momento decidiu abordar a cuestión cun duplo sentido. Por unha banda apostando pola inclusión educativa como único garante da convivencia e do correcto desenvolvemento individual e colectivo. Por outra banda, e dun xeito máis específico, e da man da Fundación Secretariado Xitano, obradoiros e iniciativas de sensibilización e valorización da educación e do sistema educativo coa etnia xitana.

NOVOS SERVIZOS E RECURSOS

Desde o ano 2013 existe información relativa aos proxectos anuais que teñen o seu desenvolvemento no barrio. Na metodoloxía dos proxectos que leva a cabo a propia Rede hai un reparto inicial de tarefas para o conxunto de persoas e/ou entidades que participan da mesma.

Na súa meirande parte son proxectos abertos destinados, ben a cubrir necesidades detectadas desde algunha das entidades, ben como resultado de demandas cidadás a determinadas cuestións. Cómpre matizar que houbo iniciativas que non xurdiron da Rede pero que tiñan o seu marco de actuación no barrio, ao que se remataron sumando as mans da Rede, como plataforma no seu xeral, mais tamén a nivel individual e das entidades:

“Pero son como entidades que trabaxan con los centros educativos o con programas a los que derivamos chavales de los centros, asisten a las reuniones de todos los barrios. Cuando solo estaba la Red de Fontiñas estaban las de aquí, y otras que aunque no tuvieran la sede aquí, trabajaban con nosotros, como por ejemplo el caso de Arela.” (Orientadora, 1ª entrevista, p.11)

Entre os proxectos a destacar levados a cabo no barrio ao longo dos últimos 20 anos cabe facer unha diferenciación entre aqueles levados a cabo de xeito puntual por algunha circunstancia, e aqueles que foron reeditados ao longo do tempo, isto é, o *pouso* que queda no territorio após o inicio dunha acción por parte da Rede das Fontiñas.

Dentro da primeira categoría atopáranse proxectos como *Barrios Abertos*, liderado pola Asemblea de Cooperación Pola Paz (ACPP) e destinado á creación de redes estables de traballo e sensibilización. Coetaneamente, a Asociación de Reporteiros Galegos Solidarios (actual Asociación Galega de Comunicación para o Cambio Social, AGARESO) estaba a desenvolver un proxecto de capacitación no conxunto da cidade con alumnado de diferentes latitudes como comunicadoras e comunicadores. De xeito semellante entrarían nesta categoría tamén os proxectos *Voluntariado desde Dentro*, levado a cabo pola Asociación para a Prevención da Exclusión Social; *Entre Redes*, liderada por Trastorno de Personalidade Galicia (TP Galicia) e pensada como unha estratexia de sensibilización en relación á saúde mental, e a prol da inclusión das persoas con trastornos mentais. Tamén Barriopía, unha asociación veciñal que traballaba no eido da ecoloxía e educación ambiental desenvolveu o proxecto *Que Animalada*, mais orientado cara a xente nova e o alumnado dos centros, pero que rematou por ter impacto no conxunto do barrio.

Na segunda das categorías, o IES Antonio Fraguas, especificamente desde o Departamento de Orientación, tamén levou e leva a cabo actividades e iniciativas destinadas á poboación en xeral, e ao alumnado dos centros especificamente. Entre elas destaca *Fraguando a Diversidade*, reeditada en

tres ocasións, e centrada na educación afectivo-sexual e na riqueza que, como sociedade, proporciona a diversidade en todas as súas dimensións da vida humana. Tamén foi artífice de dous obradoiros de creación audiovisual con menores e dos proxectos de mediación comunitaria escolar.

As tres iniciativas máis emblemáticas do barrio das Fontiñas xurdiron da propia participación do Departamento de Orientación na Rede, e que seguen a funcionar na actualidade son: o *Mercadiño Solidario Trócame-Roque* e *A Nosa Vida... En Positivo* e *Fontiñas Somos Todos*. O primeiro buscaba articularse como un mecanismo de compensación das vulnerabilidades económicas da poboación do territorio, permitindo á Rede contar cun pequeno orzamento destinado a paliar puntualmente as desigualdades económicas de familias do barrio (excursións e saídas dos centros escolares, material escolar, emerxencias sociais eventuais...). A segunda estivo orientada nas súas diversas edicións sempre á sensibilización da poboación sobre determinadas problemáticas, históricas e/ou emerxentes, e a terceira (tamén con varias edicións) é específica de sensibilización sobre a riqueza que a multiculturalidade supón para Fontiñas.

CONCLUSIÓNS

A Rede das Fontiñas é un elemento que modificou substancialmente a realidade do barrio ao longo dos seus 20 anos de existencia. Desde a mesa que dirixe a rede, a comunidade foi entendida na maioría dos casos como suxeito activo dos fenómenos e iniciativas educativas que ían tendo lugar (Gil, 2011), mais a realidade amosou que por falta de vínculo ou desinterese en parte do conxunto da cidadanía, os chamados e as xuntanzas para con esta parte non foron homoxéneos en canto a participación cualitativa e cuantitativa se agardaba. Con todo, existe unha vontade manifesta e iniciativas que fundan unha aproximación cara un modelo máis relacional e horizontal da relación entre a cidadanía e o persoal profesional, así como tamén a integración na praxe socioeducativa dos diversos puntos de vista das entidades asentadas no barrio (Díaz-Gibson *et al.*, 2017).

Aínda que a Rede non foi quen de trasladar ao conxunto da cidadanía do barrio esa simbiose comunitaria de linguaxes e praxes profesionais, resulta incoherente non sinalar o valor que isto ten pola súa banda. O tempo e a convivencia promoveron unha paulatina construción colectiva e compartida de significados comunitarios, cando menos, entre as profesionais (Civís, Longás, Longás e Riera, 2007; Morata, 2014; Sanders, 2018). A través da metodoloxía de traballo sociocomunitario do barrio das Fontiñas avogouse por un entendemento mutuo que integrara todas as disciplinas que alí estaban a actuar (Medina, Cosby e Grim, 2019),

Dentro do que sería o patrimonio material xerado pola rede atópase de maneira significativa o Centro Sociocultural como un equipamento fundamental á hora de ancorar as iniciativas e a perspectiva sociocomunitaria no barrio. A creación dun PASS específico no territorio considérase un elemento vital que permitiu radiografar necesidades, problemas e inxerencias da cidadanía, e establecer mecanismos de abordaxe e priorización. Porén, contar cun espazo físico de seu para xuntarse e poder situar a Rede das Fontiñas nun lugar específico do contexto, contribuíu a afianzar este recurso no territorio, a poñer en valor todo o traballo feito ata ese momento, e a garantir unha certa estabilidade en canto a recursos humanos e económicos se refire.

Neste sentido, cómpre sinalar tamén como patrimonio material a documentación xerada e aloxada na páxina web www.compostelaintegra.com. É a propia colaboración e esta simbiose metodolóxica entre o traballo de diferentes profesionais e institucións o que permite ao barrio ter estratexias constantes de detección de necesidades, alén de que a reedición dos diagnósticos de barrio permiten análises

con maior espazo temporal, podendo valorar a propia rede a súa evolución, isto é, autocrítica.

O patrimonio inmaterial xerado contribuíu á creación de identidade de barrio e, polo tanto, promoveu sentimentos afectivos positivos da comunidade cara si mesma (Terry, 2012). Dentro destas iniciativas cómpre destacar o mercadiño solidario *Trócame-Roque* e as edicións de *A Nosa Vida... En Positivo*, e *Fontiñas Somos Todos* como iniciativas lideradas polo Departamento de Orientación do IES Antonio Fraguas. Os tres forman parte da grella anual de actividades a planificar pola Rede porque son iniciativas demandadas pola cidadanía, e a súa influencia esténdese do propio barrio ao conxunto da cidade. Aínda que deseñadas polas profesionais, a cidadanía vai gañando peso paulatinamente nos procesos de toma de decisións das mesmas, o que constata un tamén paulatino empoderamento educativo da mesma.

A situación actual do barrio só se pode entender a través de coñecer e falar coas persoas que estiveron e están aí. Non tanto por xogar un papel decisivo, que tamén, senón por formar parte constante dun proceder concreto, cunhas metas claras e na compañía dunha enorme diversidade de profesionais e da propia cidadanía. A Rede das Fontiñas, pola súa natureza, polas súas integrantes e pola súa motivación de ser, é un claro exemplo das potencialidades do traballo en rede interprofesional cuxo suxeito de intervención non son un conxunto de individualidades, senón a propia comunidade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, A., Duque, E., Finsas, M. e Valls, R. (2004): *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Civís, M., Longás, E., Longás, J. e Riera, J. (2007). Educación, territorio y desarrollo comunitario. Prácticas emergentes. *Educación Social*, 36, 16-24.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Daly, A.J., Longás, J. e Riera, J. (2017). Networked leadership in educational collaborative networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1040-1059.
- Gil, I. (2011): La comunidad como eje de intervención. En G. Pérez Serrano (coord.), *Intervención Sociocomunitaria*. Madrid: UNED
- Medina, M., Cosby, G. e Grim, J. (2019). Community engagement through partnerships: Lessons learned from a decade of Full-Service Community School implementation. *Journal for Education for Students Placed at Risk*, 24(3), 272-287.
- Morata, T. (2014). Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. Educación social. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 57, 13-32.
- Paik, S., Choe, S.M., Gozali, C., Kang, C. e Jayan, A. (2019). School-family-community partnerships: Supporting underserved students in the U.S. *Aula Abierta*, 48(1), 43-50.
- Sanders, M. (2018). Crossing boundaries: A qualitative exploration of relational leadership in three Full-Service Community Schools. *Teacher College Record*, 120(4), 1-36.
- Terry, T. (2012). Aproximación al concepto de comunidad como una respuesta a los problemas del desarrollo rural en América Latina. *Contribuciones a las ciencias sociales*.

••• ••• •••

Actuar en los márgenes del sistema. Iniciativas y experiencias educativas de renovación pedagógica en la transición democrática española

Sara Ramos Zamora y Andra Santiesteban

Universidad Complutense de Madrid

Desde finales de los años sesenta y en la segunda mitad de los setenta, van a ir apareciendo en España los denominados Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), como un movimiento social y pedagógico que, a partir de la iniciativa de un grupo de profesores y profesoras críticos comprometidos con la educación, pretendía reflexionar de forma compartida sobre los problemas de la escuela, alejándose del modelo de escuela franquista para así construir un proyecto de escuela pública que contribuyera a una sociedad más democrática. Para ello, a partir de los años setenta comienzan creando espacios de autoformación a través de las escuelas de verano, en las que se debatían alternativas a la organización escolar tradicional, otras metodologías más participativas y se recuperaba el legado pedagógico de finales del siglo XIX y primer tercio del siglo XX, vinculado al Movimiento de Escuela Nueva, bajo el prisma del compromiso y la justicia social, con la idea siempre presente de transformar la escuela.

Es un tema con una gran producción bibliográfica, tanto por voz de sus protagonistas directos como Marta Mata (1984), Martínez Bonafé, Carmen de Elejabeitia, Jordi Monés, Josep González-Agàpito, Lázaro Llorente, Tiana Ferrer, Antón Costa, Julio Rogero (2001; 2010), Jaume Carbonell (2015; 2003; 1995; 1979), como a través de estudios que han reconstruido la historia de la renovación pedagógica y sus implicaciones actuales como José María Hernández Díaz (2018; 2011), Martínez Bonafé (2021; 2002), Tamar Groves (2013; 2012; 2009) o Javier Pericacho (2021; 2016; 2015; 2014; 2013), por mencionar a algunos autores o algunas autoras.

Los últimos años del régimen franquista estuvieron sumidos en conflictos laborales y en una lucha política por la búsqueda de una sociedad más democrática. La vida cotidiana de la sociedad española estuvo inmersa en gran conflictividad en el ámbito de la enseñanza, siendo éste un “síntoma más de la crisis que vivía el país muy próximo al fin de una larga dictadura” (Palacios, 1985, p. 10). En ese contexto, “los enseñantes que se sentían asfixiados como ciudadanos sentían también, en general, la necesidad de meter otros aires en sus aulas, en su práctica cotidiana; sentían, junto al deseo de renovar la sociedad, al de renovar la educación” (p.12). Desde una perspectiva cultural este periodo de transición ha sido concebido por Vázquez Montalbán como una etapa protagonizada por la concesión y el desfase entre las necesidades ya evidentes en los años sesenta y las satisfacciones aún imposibles en los años ochenta afirmando que

La transición fue una constatación educativa de la distancia que media entre la realidad y el deseo. [...] Por ejemplo, la LODE es la ley de transición entre lo que sabemos colectivamente necesario y lo que tememos políticamente peligroso. Esta es la regla educativa principal de la transición, que deberíamos colocar al frente de todas nuestras elucubraciones y balances (Vázquez, 1985, p. 6).

La Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1970 (LGE, en adelante) supuso un punto de inflexión (Tiana, 1992, p. 7) y un leve empuje democrático aunque desde un “manierismo conceptual a los añorantes de rigideces normativas del pasado” (Menor y Roger, 2016, pp. 88-90). Tiana Ferrer señala al respecto que “a partir de 1970 la realidad escolar no sería la misma, aun cuando el desarrollo de la nueva ley permitiese apreciar continuidades con la política educativa anterior, en aspectos concretos” (Tiana, 1992, p. 7). En otras palabras, desde planteamientos tecnócratas (de Puelles, 1992, p. 13) más que sociales, esta ley fue una de las “readaptaciones del régimen dentro de su estructura global antidemocrática” (Tiana, 1992, p. 7). La LGE supuso una reforma educativa histórica que buscaba la modernización del sistema “inserto en un proyecto modernizador del aparato productivo y del cuerpo social y favorecido por la situación internacional” (p. 9).

Es en el contexto de finales de los años sesenta y hasta la segunda mitad de los setenta, cuando muchos docentes jóvenes deciden construir “un espacio de resistencia al franquismo también en la escuela” (p. 9). No se pueden entender los MRPs sin tener en cuenta el contexto político, social y cultural del tardofranquismo que se caracteriza por revueltas en las calles, movilizaciones y huelgas obreras (Carbonell, 1992, p. 241) entre otras formas de protesta pública, ya que en sus inicios surgen en la clandestinidad y que sólo paulatinamente se van consolidando mediante un mayor apoyo formal al institucionalizarse y legalizarse las asociaciones pertenecientes. Así Martínez Bonafé señala “la historia social de los MRPs ha hecho posible la emergencia de un campo social de la renovación pedagógica, esto es, una red de instituciones y personas que se nuclean en torno a la práctica social de la renovación pedagógica y elaboran reglas o estrategias para poner en juego relaciones entre los propios participantes de ese campo (Martínez, 2002, p.87).

Desde los MRPs se promovieron diferentes revistas pedagógicas a partir de las cuales se intentó visibilizar y difundir las acciones e iniciativas educativas innovadoras y alternativas al modelo de escuela tradicional que en esos años se estaban realizando. Se pueden destacar entre otras, Reforma de la Escuela, Infancia y Aprendizaje, Colaboración, Guix, Kirikiki, Perspectiva escolar o Cuadernos de Pedagogía. Cuadernos de Pedagogía nace en 1975 bajo la dirección de Fabricio Caivano y Jaume Carbonell, como redactor jefe. Esta revista, de periodicidad mensual, se convierte en un claro ejemplo de tentativa de renovación pedagógica y una iniciativa editorial sensible al despertar pedagógico. Como proyecto colectivo pretendió ser un espacio de reflexión, de polémica, de crítica, de intercambio de experiencias y prácticas innovadoras alternativas para la construcción de una enseñanza popular y científica. La revista era “espejo aglutinante y motor de los esfuerzos por transformar la educación en España” (Palacios, 1985, p. 10). Por otra parte, cabe señalar que esta revista se concibió como herramienta de trabajo del colectivo docente al considerar que “cualquier renovación ha de ser hecha con y desde los profesionales de la enseñanza” (p. 11) y como instrumento teórico y práctico para ser utilizado en la práctica educativa cotidiana por los enseñantes. Un hecho realmente renovador en su planteamiento era dirigirse no sólo a los profesionales de la enseñanza, apostando por una formación continuada del docente, sino también a los padres y a los estamentos interesados por una escuela mejor y una sociedad más justa, tal como señaló Carbonell en el trigésimo aniversario de la revista: “siempre hemos pensado que era muy importante que no fuera una revista académica, alejada de las aulas, sino muy cercana a la vida cotidiana del profesorado de los centros no universitarios” (Carbonell, 2005, p. 49). Realmente se trató de una iniciativa capaz de unir a diferentes integrantes de la comunidad educativa con el fin de alcanzar una gestión democrática y eficaz de los centros educativos, haciendo partícipes a todos sus agentes sociales en el cambio perseguido. Dotó de valor a

sus experiencias personales y rompió con su papel pasivo de mero usuario de la escuela y de testigo sin capacidad de autonomía y emancipación como se defendió desde la enseñanza franquista (Dávila, 2005, p. 87). Junto a la revista, se crearía la editorial Laia, desde la que se divulgaron trabajos y ensayos de los importantes referentes pedagógicos del pasado como las aportaciones de Celestín Freinet.

En esta comunicación se analizarán los más de 100 números de la revista Cuadernos de Pedagogía publicados entre los años 1975 y 1983. Este periodo coincide con el inicio de los MRPs, años en los que van definiendo sus discursos y van promoviendo prácticas educativas alternativas, muchas de ellas situadas en los márgenes. Consideramos, coincidiendo con Martínez Bonafé (2021) en que

El periodo en el que los Movimientos inician su andadura y consolidan su presencia y reconocimiento coincide con lo que se ha llamado la Transición política, un conflictivo y complejo proceso que intentaba dar paso desde los estertores de la dictadura hacia la democracia formal. Aunque en sentido estricto se sitúa entre la muerte del dictador en noviembre de 1975 y la aprobación de la Constitución en diciembre de 1978, algunos autores en el ámbito educativo hablan de una transición larga que se inicia con la LGE en 1970, con importantes reformas en la estructura del sistema educativo y 1983, tras el triunfo del PSOE en las elecciones de octubre de 1982 y el asentamiento de la democracia formal (p. 92).

Nos interesa concretamente, analizar qué modelo de escuela alternativa se dibujó, cómo aparece representado la figura del maestro/a, qué prácticas educativas se insertaron en el modelo de la renovación pedagógica y todo ello, a partir del marco ontológico de los MRPs.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Octaedro.
- . (2005). Treinta años de historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 342, 48-53.
- . (2003). La pedagogía no oficial. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 110-113.
- . (1995). Centro de innovación educativa “Amara Berri”. La globalización como proceso vital. *Cuadernos de Pedagogía*, 235, 28-35.
- . (1992). De la Ley General de Educación a la alternativa de la escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza. *Revista de Educación, extraordinario*, 237-255.
- . (1979). Colegio Trabenco. *Cuadernos de Pedagogía*, 51, 21-24.
- Dávila Balsera, P. (2005). La Renovación Pedagógica en el País Vasco (Segunda mitad del siglo XX). *Sarmiento*, 9, 85-103.
- Fernández de Castro, I y Rogero Anaya, J. (2001). *Escuela pública. Democracia y poder*. Miño y Dávila Editores.
- Groves, T. (2013). El pasado, el presente y el futuro de una utopía: la escuela nueva y la renovación pedagógica. En Espigado, Gómez, J., De la Pascua, M^a J., Sánchez, J. L., y Vázquez, C. (Eds.). *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal* (pp. 885-854). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- . (2012). La democracia se hace así. La movilización sindical de los maestros y la democratización de la sociedad española. *Iberoamericana*, 46, 7-22.
- Hernández Díaz, J. M. (2018). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 37, 257-284.

- (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición: El encuentro de los MRP y el ministerio de Maraval (1983). *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, 18, 81-105.
- Martínez Bonafé, J. (2021). Los Movimientos de Renovación Pedagógica: de la Ley General de Educación hasta nuestros días. Feu, J., Besalú, X. y Paludárias, J.M. (Coords.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 85-107). Morata.
- (2002). ¿Qué son los MRPs?. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 85-89.
- Mata Garriga, M. (1984). Renovación Pedagógica. Aldaba: *Revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, 2, 45-60.
- Palacios González, J. (1985). *La educación en España según Cuadernos de Pedagogía*. Laia.
- Pericacho Gómez, F. (2021). La Renovación Pedagógica en España desde una perspectiva histórica: De la Institución Libre de Enseñanza hasta La General de Educación. Feu, J., Besalú, X. y Paludárias, J.M. (Coords.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 55-84). Morata.
- (2016). Actualidad de la renovación pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, 472, 74-77.
- (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67.
- Puelles Benítez, M. de (1992). Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970. *Revista de Educación, extraordinario*, 13-30.
- Ramos Zamora, S. y Pericacho Gómez, F. (2015). Una propuesta de innovación docente para enseñar historia de la renovación pedagógica en la universidad. *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, 26, 65-88.
- Rogero Anaya, J. (2010). Movimientos de Renovación Pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 141-166.
- Tiana Ferrer, A. (1992). La Ley General de Educación, veinte años después. Elementos para una revisión. *Revista de Educación, extraordinario*, 7-12.
- Vázquez Montalbán, M. (1985). Prólogo. La educativa transición. En, Palacios González, J. (Ed.), *La educación en España según Cuadernos de Pedagogía* (pp.5-7). Laia.

••• ••• •••

El Club Boira (IES Juan de Garay): una iniciativa de transformación social

Beatriz Cercos Chamorro

Universitat de València

INTRODUCCIÓN

A finales de los años 60 un grupo de docentes valencianos, que en ese momento impartían clase en la Enseñanza Media, como el caso del IES Juan de Garay, abogaban por cambiar la pedagogía tradicional por una pedagogía basada en los principios de la escuela activa, la dinámica de grupos o el trabajo cooperativo. Ven necesario traspasar los muros de la escuela, ir más allá de la educación formal para poder transformar la sociedad. Es así como deciden que, para llegar a un mayor número de alumnado, la mejor opción sería hacerlo a través del deporte. La proyección del sistema llegó a plantearse, sobre todo, en el ámbito femenino para romper con las prácticas tradicionales, llegando a crear el Club Boira. Un club que en sus inicios estaba destinado para jugar a balonmano pero que pronto romperá con los prototipos con la finalidad de conseguir ciudadanos críticos capaces de cambiar el entorno que les rodea.

INICIO DEL CLUB BOIRA EN EL IES JUAN DE GARAY

Inicialmente, el IES Juan de Garay, estaba dividido por chicos y chicas. En 1969, pasó de ser la Sección Delegada de Juan de Garay a inaugurarse el nuevo Instituto de Bachillerato. Por entonces contaba con 1132 alumnos matriculados entre los 6 cursos de Bachillerato. En el centro, ya no solo podrían compartir espacios como el campo de fútbol o el gimnasio, sino que, además, compartirían aulas. El centro se distinguió por ser el primer centro mixto de Valencia, aunque oficialmente no estaban autorizados. En palabras del profesor Guillermo Gil Vázquez con motivo del 50 aniversario de Juan de Garay (2014) destacamos:

“El IES Juan de Garay fue un centro que siempre estuvo “a la vanguardia de la innovación pedagógica (...) cada clase era una aventura. En cada curso, en cada grupo, en cada alumno se descubría algo nuevo. Era una situación emocionante y extraordinaria en que todos aprendíamos: profesores y alumnos” (p. 28).

El Centro se caracterizaba por tener un grupo de docentes estables que formaban parte del Seminario de Pedagogía del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, un grupo comprometido pedagogías propias como *La Dynamique des groupes* de Jean Maisonneuve, *L'interview de groupe* de Roger Mucchielli, los *Propos actuels sur l'éducation* de Jacques Ardoino o *La Pedagogie Institutionnelle* de Michel Lobrot en su apuesta por la autogestión pedagógica (Lobrot, 1966, p.266). Dicho grupo de docentes que formó el Seminario, abogaba por conseguir un espacio en el que, sobre todo, las alumnas, se liberaran de los patrones tradicionales y pudieran hacer uso de espacios que habían sido considerados socialmente como masculinos.

Durante el curso 1969-1970 a Guillermo Gil Vázquez le adjudicaron el curso de 5º de Bachillerato mixto, que era miembro activo desde sus orígenes del Seminario de Pedagogía de Valencia. A través de unos cuadernos proporcionado por los CEMEA sobre *iniciación a los deportes*, le surgió la idea de proponer a las alumnas entrenarlas en alguna práctica. Decidió entrenarlas como equipo de balonmano, Guillermo Gil Vázquez, sin ninguna experiencia previa en dicho deporte, lo propuso a la clase con la finalidad de que “salieran de sus casas, de su cultura y, además, se divirtieran” (2021). El balonmano, era el único deporte al que podían acceder, sobre todo, por la dotación del instituto. Fue así, como sin ninguna experiencia, se propuso entrenar a las alumnas con la finalidad de que “salieran de sus casas, de su cultura y, además se divirtieran” (Gil Vázquez, 2021). Aprovecharon la existencia del equipo masculino que ya llevaba años funcionando para trabajar la autogestión y la responsabilidad, poniendo en prácticas que se ponían en valor dentro del aula, dentro de las mismas, puesto que debían trabajar con el resto de cursos del instituto de manera paralela.

DIVERGENCIAS PARA SEGUIR FUNCIONANDO DENTRO DEL CENTRO: TRASPASAR LOS MUROS DE LA ESCUELA.

Al poco tiempo de comenzar a entrenar al grupo femenino, la directora del centro, se comenzó a cuestionar qué hacía un docente entrenando a un grupo de mujeres por lo que tuvieron que buscar alternativas para poder continuar con la práctica, puesto que el funcionamiento del equipo iba progresando y no por los resultados, sino por el acogimiento que recibían todas las alumnas que querían formar parte del mismo, independientemente de si jugaban adecuadamente o no.

Tras la prohibición de entrenar en el Juan de Garay, comenzaron a hacerlo en el Centro de la Compañía de Jesús. De ahí, lo hicieron en el Club Ferca, donde pagaban las pistas para entrenar a través de la venta de papeletas de lotería y, finalmente, acabaron entrenando en los Salesianos de la Calle Sagunto, para tener acceso a las pistas de entrenamiento de forma gratuita, con la condición de que entrenaran también a los equipos del propio colegio.



Ilustración 1. Imagen en uno de los campamentos realizados con los niños y niñas del barrio.
Fuente: Imagen cedida por Asunta Silvestre.

Asimismo, consiguieron a través de la Asociación de Vecinos de Campanar (Valencia) un soporte para poder continuar con prácticas que fueran más allá que realizar un deporte, en el que

comenzaron actividades con los niños del barrio: comenzarían a realizar los primeros campamentos de verano. Con los niños de barrio y con una duración de una semana destacamos el Campamento de Verano en Alteas de Arriba en Castellón, siempre bajo la autorización de la Falange. Como directores del campamento encontramos Javier Munarriz y Asunta Silvestre, asimismo, un miembro de los CEMEA, Allen Cuq, también participó de forma altruista en con la estadística del campamento.

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS EN EL LOCAL MICER DE RABASA

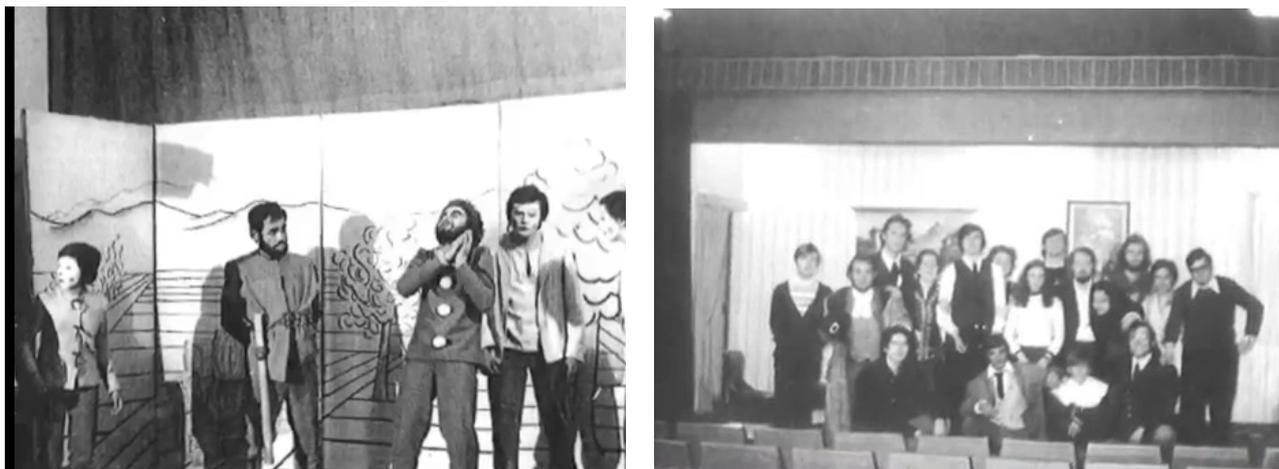


Ilustración 2. Grupo de teatro Club Boira.
Fuente: Imagen cedida por Guillermo Gil Vázquez.

A partir de realizar la estancia en el campamento de verano pensaron que, para trabajar de una forma más autónoma, deberían habilitar un local, local que sería conocido como de Micer de Rabasa en Valencia. Consecutivamente, en el año 1975, se comenzaron en el local a realizar asambleas del club, reuniones deportivas, crearon un espacio de debate social y político, formalizaron diferentes talleres como clases de música, ajedrez, dibujo o teatro.

Al mismo tiempo, habilitaron una biblioteca y continuaron de la extensión de actividades, de excursiones y más estancias con fines pedagógicos. Prosiguieron con las actividades que las extendían a la comunidad: a niños y niñas del barrio, así como un área de juegos de grupo, en el que llegaron a participar más de 40 niños y niñas. No podía faltar un espacio dedicado a una biblioteca, aunque esta tenía que estar controlada y en un espacio cerrado por la cantidad de hurtos que sufrían. Pero, para continuar ofreciendo servicio, a través de miembros del Club que se ofrecían voluntarias, la biblioteca permanecía abierta en un horario establecido.

No obstante, cada una de las áreas contaba con una persona responsable que se encargaba de coordinar las actividades que se ofrecían en el local, así como la distribución de los diferentes espacios. De otra parte, para poder sostener el club, no solo contaban con la ayuda de personas que compartían los principios del club, sino que, además, con la venta de lotería y las aportaciones de las familias del barrio podían seguir ampliando las acciones y ofreciendo nuevas actividades.



Ilustración 3. Miembros del Club Boira y alumnado del IES Juan de Garay.
Fuente. Archivo Sindical Jose Lluís de Borbolla de Valencia

Al mismo tiempo, se planteó la posibilidad de publicar una revista a través del Club para ayudar a la difusión de las actividades realizadas y que, además, sirviera como soporte económico, sin embargo, las desavenencias para llegar a un acuerdo hicieron que no se llevara a término.

FORMADOR DE FORMADORES

Se comenzaron a organizar los primeros cursillos para formar a los estudiantes de Enseñanza Media Monitores de Campamento. Un ejemplo la estancia realizada organizada por el Club Boira y el Centro Social Don Bosco en junio de 1974, con una duración de 7 días y cuyos objetivos serían organizar y estructurar la vida colectiva en las colonias de vacaciones y aprender el ritmo de la vida física, pero que desembocaría. Tras realizar el curso nombrado anteriormente, los asistentes obtenían un título oficial de monitores, a través de la Embajada Francesa, puesto que dichos campamentos estaban dirigidos por los CEMEA.



Ilustración 4. Asistencia al Stage de Benasque.
Fuente: Imagen facilitada por Guillermo Gil Vázquez.

Para poner en práctica la formación que recibían, un responsable de cada equipo que formaba parte del equipo de balonmano del Club Boira, se comprometía a entrenar a equipos infantiles, de forma que pusieran en práctica la responsabilidad adquirida.



Ilustración 5. Campamento en los Pirineos Franceses.
Fuente: Imagen cedida por Guillermo Gil Vázquez.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

El Club Boira va a ser un claro ejemplo de poner en práctica fuera del ámbito formal una educación basada en el respeto, en contacto con la naturaleza y con principios basados en la Escuela Nueva, con la finalidad de llegar no solo a los y las adolescentes que comenzaron formando parte del Club como jugadores y jugadoras de balonmano, sino también un aprendizaje de civismo a la vez de transmisión a los niños y niñas de los barrios.

Siempre con fines pedagógicos, teniendo en cuenta que sus precursores defendían una educación que rompiera con las tradiciones que la dictadura franquista había forjado. Se puede decir que, a partir de una práctica deportiva en un ámbito formal, se extendió hasta crear un núcleo fuera del ámbito del balonmano para realizar actividades como eran juegos en grupo, reuniones, debates, acampadas o estancias para formar a los y las adolescentes que asistían a ellas.

A través de un club que comenzó a tener “vida” una vez traspasó los muros del instituto y pudieron trabajar de manera conjunta con la finalidad de empoderar a las personas y transformar su entorno. En palabras de Guillermo Gil Vázquez “la enseñanza es para vivir, no para almacenar cosas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carrión, J.J.; Serrano Martínez, J.C.; Gimeno, J., Pons, M.J.; Sanmartín, V.M. y Sánchez, R.V. (2014). *Juan de Garai 50 aniversario*. La imprenta Comunicación Gráfica: Valencia.
- CEMEA. (2008). L'Origine (1937 a 1943). Recupera de: <http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article951ARCHAMBAULT,Edith.Elsassociationsenchiffres>, *Revue d'Études Coopératives de la Coopération à l'économie sociale*, (1984/3), p. 38-39
- Lázaro, L.M. (2005). Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983. En E. Candias Martins, (coordinador), *Vº Encontro Ibérico de História da Educação. V Encuentro Ibérico de Historia de la Educación. Renovação Pedagógica. Renovación Pedagógica* (347-394). Coimbra/Castelo Branco: Alma Azul.

- . (2008). El impulso crítico a la renovación pedagógica: de finales del franquismo a la transición a la democracia. En A. Mayordomo Pérez; C. Agulló Díaz, y G. García Frasset (Coordinadores), *Canviar l'escola, canviar la societat. La renovació pedagògica valenciana al segle XX*. IV Jornades d'Història de l'Educació Valenciana (65-126). Gandía: CEIC Alfons el Vell/Universitat de València. /
- Lobrot, M. (1966). A pedagogia institucional: por uma pedagogia autogestionária. *Lisboa: Iniciativas Editoriais*. En Michel, J.M. (1996). *Passeurs d'avenir: les Ceméa, un mouvement d'éducation face aux défis du XXIe siècle*. Paris: Actes Sud, 17-21.
- Sánchez Blanco, L., y Hernández Huerta, J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, (3), 255-281.

••• ••• •••

Innovación en las prácticas de movimiento libre, seguro y confiado en la primera infancia: Emmi Pikler y el Instituto Lócky

M. Pilar Martínez-Agut y Anna Monzó Martínez

Universitat de Valencia

INTRODUCCIÓN

En el siglo XX Emmi Pikler desarrolla tanto de forma teórica como profesional, su pensamiento y una práctica pedagógica de la primera infancia (0-3 años), basada en la autonomía y en una atención de calidad, que contempla la globalidad del desarrollo del niño/a de una forma compleja, en un contexto de vida cotidiana que es conocido, pero poco aplicado en la formación de educadores. Con esta comunicación se pretende poner en valor esta teoría.

El movimiento es fundamental en el desarrollo de la infancia en la etapa 0-6 años y en la formación de los profesionales que los atienden. Ante esta realidad, en la formación se ha de introducir la teoría y la metodología de Pikler para los primeros años de la vida del niño/a.

La mejor inversión social es la que se dirige a la Primera Infancia; es la garantía de la formación integral y del éxito educativo (Alonso, y Alcrudo, 2011).

LAS PROPUESTAS DE PIKLER

En este trabajo se pretende poner de manifiesto las aportaciones de esta profesional al desarrollo de la infancia a través de la importancia de las prácticas de movimiento libre, seguro y confiado en la primera infancia.

Emilie Madleine Reich nació en Viena el 9 de enero de 1902 y fallece en 1984. A los 28 años, al contraer matrimonio, adopta el nombre con el que se le conoce, Emmi Pikler. Pediatra de formación, desarrolló un modelo basado en la psicología evolutiva, la confianza en las capacidades y la autonomía de los niños/as, y en el respeto a sus ritmos de aprendizaje.

Pikler, consolida su pensamiento y su propuesta de práctica sobre el movimiento en la primera infancia en su desarrollo profesional, que se inicia con sus aportaciones al ámbito familiar. Su teoría se elabora a partir de sus experiencias y orientaciones pediátricas y de la reflexión sistemática sobre ellas llevada a cabo en la casa de maternidad (orfanato), que se creó en Budapest en el año 1946 y que Pikler dirigió hasta 1979, al finalizar la segunda guerra mundial; una villa con un gran jardín situada en la calle Lóczy, de la que toma nombre el centro. El Instituto Lóczy es un laboratorio donde las ideas de Pikler sobre la educación se fueron haciendo realidad en un ambiente de vida colectiva entre los niños y las niñas y los adultos, en la que se presentan resultados contrarios al hospitalismo (Herrán y Godall, 2016).

Su propuesta presenta la dimensión de su pensamiento y de una práctica pedagógica de la primera infancia (0-3 años), basada en la autonomía y en una atención de calidad, que resulta compleja porque contempla la globalidad del desarrollo del niño/a en un contexto de vida cotidiana (Falk, y Tardós, 2010).

Recoge una gran parte de su propuesta en el libro “Moverse en libertad: Desarrollo de la psicomotricidad global”, en el que establece un método nuevo de educación consistente en dejar al niño en completa libertad para moverse. El desarrollo motor se produce de modo espontáneo, mediante su actividad autónoma, en función de la maduración orgánica y nerviosa (Pikler, 1979). Al sentirse libre, el niño/a se muestra activo, interesado, concentrado en su juego, agradable en sus relaciones, ágil, diestro y preciso en sus movimientos sin casi esfuerzo y con su cuerpo relajado; va aprendiendo con flexibilidad y con prudencia las sucesivas habilidades motoras con su propia acción y en los momentos que elige (Figuras 1, 2 y 3). El libro ofrece ilustraciones de la evolución de la motricidad en “esquemas” de movimiento hasta los 2 años de edad (Pikler, 2018).

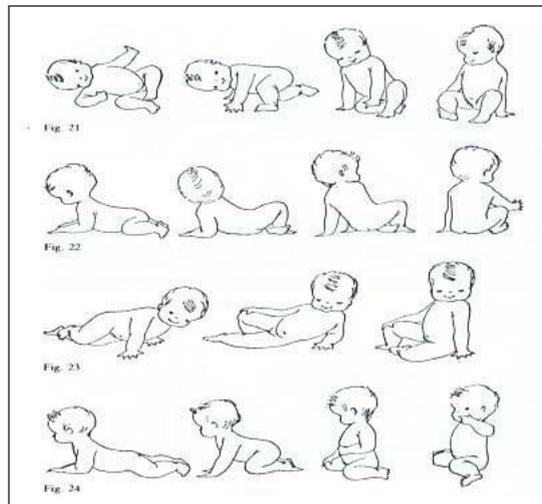


Figura 1. Primeros movimientos en la infancia (Fuente: Pikler, 2018).

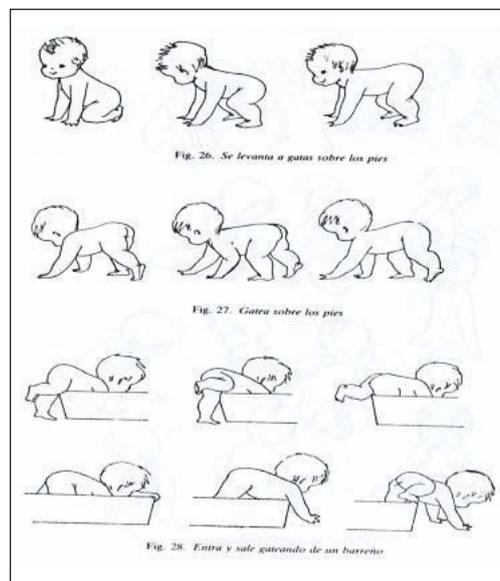


Figura 2. Movimientos en la infancia sobre el gateo (Fuente: Pikler, 2018).

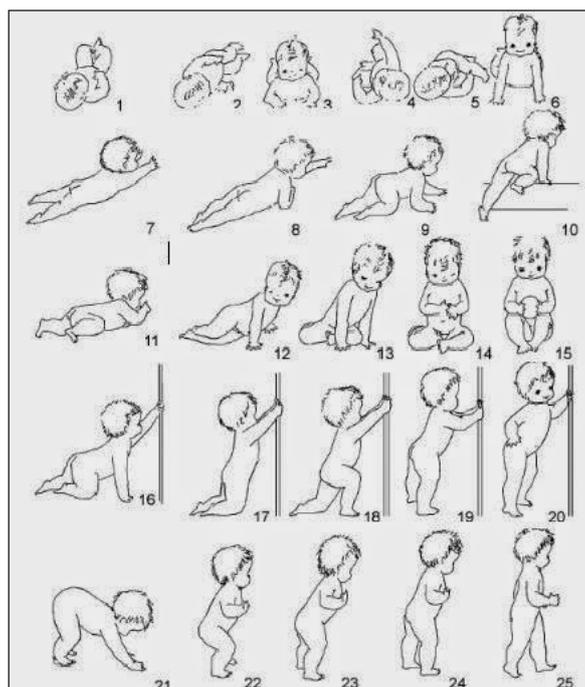


Figura 3: Movimientos en la infancia previos al caminar (Fuente: Pikler, 2018).

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE MOVIMIENTO

Los ejes del modelo, cuidados de calidad y actividad autónoma, vertebran sus cuatro principios rectores (Herrán, 2013):

1. La actividad autónoma del niño/a pequeño es valiosa, cuidando la seguridad y el respeto (Falk, y Tardós, 2002).
2. La estabilidad de las relaciones personales adulto-niño/a y, la relación privilegiada y estable con su adulto de referencia, proporciona sustento emocional (David y Appell, 2010).
3. El niño/a necesita constante ayuda para tomar progresiva conciencia de sí mismo y de su entorno, de acuerdo con su nivel de desarrollo.
4. Un buen estado salud física en el niño va unida al desarrollo emocional (Herrán y Godall, 2016).

Es relevante la Declaración Pikler-Lóczy de los derechos de Niños y Niñas en las escuelas y jardines infantiles (Autores Varios, 2016a).

Todo niño o niña en una escuela o jardín infantil tiene los siguientes derechos:

1. Ser aceptado como persona, trato comprensivo, cuidadoso y respetuoso, protección de toda manifestación de violencia, explícita o implícita, física o verbal.
2. Disfrutar de una relación atenta, amistosa y de apoyo por parte de los adultos que le cuidan, conocen y se preocupan de sus necesidades físicas y psíquicas.
3. Vida sana, que se vele por su bienestar físico, se cuide de su nutrición, vestimenta, descanso, actividad y juego al aire libre, según sus necesidades individuales.
4. Recibir un trato personal y delicado durante los cuidados, la satisfacción de sus necesidades físicas; respetar su tiempo y ritmo.
5. Estabilidad y continuidad de sus relaciones personales, condiciones de vida y entorno físico, eventos diarios claros y previsibles. Influir en su entorno y crear una imagen positiva de sí mismo.

6. Que se observe y promueva su desarrollo, se respete su ritmo individual, no se le confronte con expectativas para las que todavía no ha madurado.
7. Tener suficientes y apropiadas oportunidades para la actividad autónoma, desarrollarse mediante el movimiento y juego libre, descubrir su entorno por iniciativa propia, que el adulto le acompañe con interés.
8. Recibir el apoyo para sentirse a gusto y seguro, aprender a convivir con sus compañeros/as en un grupo pequeño y manejable.
9. Expresar sus emociones, compartir alegría y empatizar la pena, y si lo necesita, consuelo y ayuda a dominar sus impulsos.
10. Recibir de los adultos que le cuidan apoyo que constituya un puente entre la escuela y el hogar, que sus padres puedan seguir los eventos del día a día y poder sentir que durante el tiempo que permanece en la escuela lo más importante para él es su familia.

Por todo ello, Pikler señala que hay que potenciar que el niño/a actúe por su propia iniciativa e interés y de este modo se va produciendo el aprendizaje, adquiere capacidades y conocimientos sólidos por sí mismo, lo que Pikler considera mejor que si se intenta inculcar desde el exterior estos mismos aprendizajes, ya que reconoce que intentar enseñar a un niño/a algo que puede aprender por sí mismo, no es tan solo inútil, sino también perjudicial.

De este modo, lo esencial es que el niño/a descubra por sí mismo mediante diferentes experiencias. Si le ayudamos a solucionar todas sus tareas, le quitamos justamente aquello que es más importante para su desarrollo mental. El niño/a que logra algo por medio de experiencias autónomas adquiere conocimientos completamente distintos a los de un niño/a a quien se le ofrece previamente la solución.

Pikler valora la vinculación con la persona que cuida al niño/a. Los vínculos positivos surgen de la mutua adaptación, por lo que así el ajuste del niño/a a la sociedad es un proceso saludable, con una actitud de humildad y servicio (Autores Varios, 2016a).

RELEVANCIA DE LAS APORTACIONES DE ESTA AUTORA PARA LA INFANCIA

En referencias sobre la formación de profesionales sobre movimiento de la infancia no se cita a esta autora, que ha sido fundamental (Hernández, 2011; Larrey, López, Mozos y López, 2013; Ovejero, 2013; Pons y Roquet-Jalmar, 2015; Salamanca, y Sánchez, 2018; Tamarit, 2018). Contemplando esta carencia, se ha de introducir la teoría y experiencia de Emmi Pikler en la formación de los educadores/as infantiles como una base fundamental en el movimiento de la infancia y en el desarrollo posterior del niño/a, para cambiar las prácticas no adecuadas que señalaba Pikler como utilizar aparatos no adecuados, forzar y motivar al niño/a en movimientos que no está preparado/a, competir, comparar, etc. (Autores Varios, 2016^a; Belza, Herrán, y Anguera, 2019; Kelemen, 2016; Martínez-Agut, Gallardo, y Albert, 2021).

Los profesionales de la educación infantil, es fundamental que tengan en cuenta:

- La importancia del movimiento libre y seguro hasta los 3 años, como base del desarrollo posterior en autonomía, confianza en sí mismo/a y en el adulto, para un desarrollo del movimiento adecuado (Albert Monrós, Gallardo Fernández, y Martínez-Agut, 2021; Martínez-Agut, y Zamora-Castillo, 2016).
- Crear vínculos con los niños/as, una actitud de seguridad y confianza, respetar sus tiempos, desde el acompañamiento (Gallardo Fernández, Albert Monrós, y Martínez-Agut, 2021; Gallardo-

Fernández, Martínez-Agut, Fabregat-Pitarch, Sales, y Monzó-Martínez, 2018; Martínez-Agut, y Zamora-Castillo, 2016).

– Tomar conciencia de su papel como apoyo a la familia (Martínez-Agut, Zamora y Monzó, 2018), y coordinación en el desarrollo de la infancia (físico, socioafectivo, emocional y psicológico).

La sociedad ha de valorar la formación de la infancia y velar por una atención adecuada con una formación adecuada de los educadores/as y maestros/as de educación infantil, con unas ratios adecuadas y la supervisión de espacios y tiempos (Martínez-Agut, 2011).

Hay que formar a los educadores infantiles en las teorías de los autores/as, para ello hay que ir a las fuentes originales y evitar las presiones comerciales, que intentan manipular sus aportaciones.

Los planteamientos de Pikler han dado lugar a reuniones científicas, investigaciones (Godall, 2016; Herrán, 2016; Herrán, Orejudo, Martínez de Morentin, y Ordeñana, 2014; Mozés, 2016), experiencias (escuelas de verano de Rosa Sensat), publicaciones (Revista Infancia, RELAdEY), asociaciones, y la aplicación en escuelas infantiles de muchos países del mundo (Autores varios, 2016b; Falk y Tardós, 2010).

CONCLUSIONES

La aportación de las teorías de Pikler y sus colaboradores/as y seguidores/as en el siglo XX ha sido fundamental (Herrán y Godall, 2016) realizando prácticas educativas que han contribuido a la evolución de la educación infantil mediante el establecimiento de unos principios, organizativos y metodológicos, que se concretan en objetivos explícitos e implícitos que se aplican a las diferentes prácticas educativas sobre movimiento y cuidado del niño/a de 0-3 años, que han aportado a la construcción de la importancia de las prácticas de movimiento libres, seguro y confiado en la primera infancia.

La propuesta de Pikler y toda la investigación y experiencias que han surgido a partir del desarrollo de sus aportaciones sobre el movimiento y el trato con los niños/as, se ha desarrollado a lo largo del siglo XX (Buldain, 2011).

No obstante, en muchas prácticas educativas y familiares no se deja que el niño/a realice un movimiento libre y respetuoso, y en manuales básicos sobre la educación infantil tampoco se presenta estas aportaciones (Moreau, et al. 2010; Trilla, 2007), por lo que las propuestas de Pikler han de seguir difundirse, para potenciar esta propuesta del movimiento, autonomía y actitud (cambio de una mirada adultocéntrica a una paidocéntrica).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert Monrós, E. M., Gallardo Fernández, I. M. y Martínez-Agut, M. P., (2021). Crear y Recrear: Imaginando Contextos de Juego en el Aula Educación Infantil. En L. Vega-Caro, A. Vico Bosch y D. Recio. *Nuevas Formas de Aprendizaje en la Era Digital: en Busca de una Educación Inclusiva* (pp. 843-863). Capítulo 41. Madrid: Dykinson S.L.
- Alonso, A. y Alcrudo, P. (2011). La situación de la educación infantil en el estado español. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 42, 13-28.
- Autores Varios (2016a). Declaración Pikler-Lóczy de los derechos de Niños y Niñas en las escuelas y jardines infantiles. *RELAdEI 5.3 Monográfico Pikler Lóczy*, 121.
- Autores varios (2016b). Pikler-Lóczy en el mundo. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, Monográfico*, 122-125.

- Belza, H., Herrán, E. y Anguera, M. T. (2019). Educación temprana y aprendizaje cultural: observación sistemática de la conducta de la educadora Pikler durante el desayuno. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 42 (1), 128–178, <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1553268>.
- Buldain, A. (2011). Las capacidades de los niños y niñas y su educación: ilusiones, esperanzas y cambios. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 42, 51-60.
- David, M. y Appell, G. (2010). *Lóczy, una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro, Rosa Sensat.
- Falk, J. y Tardós, A. (2002). *Movimientos libres. Actividades autónomas*. Barcelona: Octaedro, Rosa Sensat.
- Falk, J. y Tardós, A. (2010). *Lóczy, educación infantil*. Barcelona: Octaedro, Rosa Sensat.
- Gallardo Fernández, I. M., Albert Monrós, E. M., y Martínez-Agut, M. P., (2021). Saberes Cotidianos, Inclusión y Convivencia en Educación Infantil. En L. Vega-Caro, A. Vico Bosch y D. Recio. *Nuevas Formas de Aprendizaje en la Era Digital: en Busca de una Educación Inclusiva* (pp. 1223-1244). Capítulo 61. Madrid: Dykinson S.L.
- Gallardo-Fernández, I. M., Martínez-Agut, M. P., Fabregat-Pitarch, A., Sales Arosa, C. y Monzó-Martínez, A. (2018). Las aulas de Infantil y Primaria como escenarios de convivencia. En F. Fariña, M. Rosales, K. Rolán, M. J. Vázquez, *Construcción de Paz a través de la mediación: Conocimientos y Prácticas de una metodología (CUEMYC)* (pp. 321-333). Pontevedra: Conferencia Universitaria para el Estudio de la Mediación y el Conflicto (CUEMYC).
- Godall, T. (2016). Movimiento libre y entornos óptimos. Reflexiones a partir de un estudio con bebés. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, Monográfico*, 79-90.
- Hernández, L. P. (2011). *Desarrollo Cognitivo y Motor*. Madrid: Paraninfo.
- Herrán, E. (2013). La Educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 37-56.
- . (2016). Metodología observacional en la Escuela Infantil Pikler de Budapest. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, Monográfico*, 91-98.
- Herrán, E. y Godall, T. (2016). La Pedagogía Pikler-Lóczy de educación infantil. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, Monográfico*, 9-11.
- Herrán, E., Orejudo, S., Martínez de Morentin, J. I. y Ordeñana, M. B. (2014). Actitudes docentes y autonomía en Educación Infantil 0-2: Un estudio exploratorio en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). *Revista de Educación*, 365, 150-176. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-268.
- Kelemen, J. (2016). El trayecto profesional de una cuidadora pikleriana. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, Monográfico*, 36-40.
- Mozés, E. (2016). La observación en la Pedagogía Pikler. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, Monográfico*, 27-35.
- Larrey, G., López, M., Mozos, A. y López, G. (2013). *Desarrollo Cognitivo y Motor*. Madrid: McGrawHill.
- Martínez-Agut, M. P. (2010). *Los profesionales de la educación infantil en el ámbito educativo español. Didac*, 55, 32-40.
- Martínez-Agut, M. Pilar (2011). Necesidades sociales y expectativas en la etapa de la educación infantil. Vinculación con la formación de los profesionales, En J. J. Maquillón, M. P. García y M.

- L. Belmonte (893-898): *Innovación educativa en la enseñanza formal*. Murcia: Universidad de Murcia.
- . (2013). Familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad: la sostenibilidad en los títulos y currículos de los ciclos formativos e implicaciones en la formación docente. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 44, 165-174.
- Martínez-Agut, M. P.; Ull, M. A. y Aznar Minguet, P. (2014). Education for Sustainable Development in Early Childhood Education in Spain: Evolution, trends and proposals, *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 213-228. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.783299>.
- Martínez-Agut, M. P., Gallardo, I. M. y Albert, E. M. (2021). Formación de Formadores de los Técnicos Superiores en Educación Infantil para el Desarrollo de los Derechos, Cultura y Bienestar de la Infancia Mediante los ODS, el DUA y El ApS para el logro de Equidad e Inclusión. En O. Buzón-García, C. Romero-García y A. Verdú. *Innovaciones Metodológicas con TIC en Educación* (pp. 4032-4056). Cap. 202. Madrid: Dykinson.
- Martínez-Agut, M. P. y Ramos, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 Lenguajes del niño: experiencia en la formación de Educadores Infantiles. En Padrós, N., Collelldemont, E. y Soler, J. (Coord.) *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación. Vol. 2* (pp. 139-151). Vic: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic.
- Martínez-Agut, M. P. y Zamora-Castillo, A. C. (2016). Formación en el ámbito de la Inclusión de los Educadores Infantiles. En M. I. Villaescusa, M. D. Micó, E. Llorens, M. F. Chocomeli, M. F. Palomares y P. Civera. *Congreso de Educación Inclusiva #EduInclusiva16. Contextos para la Inclusión en la Sociedad del Conocimiento* (pp.119-122). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Martínez-Agut, M. P. y Zamora-Castillo, A. C. (2016). La formación en habilidades sociales en el Ciclo Formativo de Educación Infantil. En M. M. Molero, M. C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez, A. B. Barragán, A. Martos, y M. M. Simón, *Avances de Investigación en Salud a lo largo del Ciclo Vital* (pp. 131-135), Almería: ASUNIVEP.
- Martínez-Agut, M. P., Zamora-Castillo, A. C. y Monzó Martínez, A. (2018), Implicación Educativa de la Familia en la Formación del Técnico Superior en Educación Infantil. Incidencia en la Inclusión Educativa. En *Congreso Internacional SIPs– XXXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social: “Pedagogía social, investigación y familias”*. Libro de comunicaciones completas y conclusiones (pp. 177-188), Palma de Mallorca: Grup d’Investigació i Formació Educativa i Social, Universitat de les Illes Balears.
- Moreau, Á. et al. (2010): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Pikler, E. (1979). *Se mouvoir en liberté dès le premier âge*. París: P.U.F.
- Piker, E. (2018). *Moverse en libertad: Desarrollo de la psicomotricidad global*. Madrid: Narcea.
- Ovejero, M. (2013). *Desarrollo Cognitivo y Motor*. Madrid: McMillan Profesional.
- Pons, E. y Roquet-Jalmar, D. (2015). *Desarrollo Cognitivo y Motor*. Barcelona: Altamar.
- Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE 24 11 2007).
- Salamanca, L. y Sánchez, M. V. (2018). *Desarrollo Cognitivo y Motor*. Madrid: Editex.
- Tamarit, A. (2018). *Desarrollo Cognitivo y Motor*. Madrid: Síntesis.
- Trilla, J. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

••• ••• •••

Entre el trabajo infantil y el abandono temprano. La educación de la mujer en la dictadura de Primo de Rivera a través de los informes de inspección

Teresa Rabazas Romero y Carlos Sanz Simón

Universidad Complutense de Madrid

El advenimiento de la dictadura de Primo de Rivera se produjo en torno a una situación de crisis generalizada en España. Su llegada respondería tanto a criterios internos como externos. Respecto a los primeros, las tensiones nacionalistas en Cataluña y el País Vasco supusieron unatensión con respecto a la integridad del Estado y la gestión de sus múltiples sensibilidades. Por otro lado, el Directorio se vería legitimado, a su vez, por una situación de alternancia y corrupción política que el país venía arrastrando en los últimos años. A nivel externo, el país acababa de encajar la batalla de Annual, en Marruecos, cuya derrota revivió la vivida veinte años antes contra Estados Unidos en el denominado «desastre de 1898»; y, además, la reciente llegada del fascismo de Benito Mussolini en Italia, tan solo un año antes con respecto a Primo de Rivera, impulsó una corriente política, social, económica y cultural que encontraría en España un aliado –si bien las relaciones entre ambos regímenes no resultan fácilmente sintetizables–.

En este contexto político, Primo de Rivera encontraría carencias en la educación de la época. Para ello, el dictador se fijaría como objetivo un ambicioso plan para la mejora y construcción de infraestructuras, así como terminar con unos índices de alfabetización y escolarización que evidenciaban la paupérrima situación cultural de España y su brecha geográfica entre norte y sur (Escolano, 2002; Rodríguez, García y Viñao, 2020). A su vez, el régimen militar crearía la figura de los delegados gubernativos, una figura de naturaleza militar que tenía como objetivo supervisar la labor de la propia inspección educativa, en una suerte de inspección superior de carácter marcadamente ideológico (Camacho, 2019). Con ella, el régimen culminaría un férreo control político que obligaría a la inspección a colaborar con las autoridades locales para supervisar y visitar las escuelas (López, 1995), llegando estas a inmiscuirse en algunas de sus competencias, como como “visitar las escuelas, la jurisdicción sobre las Juntas locales de primera enseñanza, los edificios escolares, las viviendas e incapacidades para la enseñanza de maestros y maestras, la supervisión de las memorias sobre el estado actual de la enseñanza, etc.” (Flecha, 2018, p. 210).

De entre todos los datos presentados, queremos centrarnos especialmente en el caso de la alfabetización en la España de los años veinte, en la cual las mujeres alfabetizadas representaban el 30,49% entre los 6 y 10 años, frente al 33,82% de los varones de la misma edad. Unos porcentajes que ascenderían levemente al término del periodo dictatorial, con un 43,21% en el caso de las mujeres, y un 46,01% en el de los hombres (Gabriel, 1997). Unos datos que reflejan la dramática situación del analfabetismo en España y las diferencias en función el sexo del alumnado, evidenciando así la situación marginal en que se encontraban las mujeres en la enseñanza primaria.

A través de la presente comunicación nos planteamos estudiar la situación de la enseñanza de las niñas en la España primorriverista a través de la práctica educativa. Partiendo de la aproximación al método histórico-educativo, se plantea el análisis de las memorias de inspección que el Directorio ordenó realizar en agosto de 1924 para obtener una fotografía fija del estado de la enseñanza. Una herramienta de diagnóstico a través de la cual se evidencian aspectos de la educación como el currículum, el estado físico de las escuelas, la labor del profesorado y la propia enseñanza de las niñas, entre otros aspectos. Partiendo de esta fuente, nos realizamos las siguientes preguntas: ¿qué diferencias se detectan en la práctica educativa de la enseñanza femenina durante el periodo primorriverista? ¿Cómo se explicitaban dichas diferencias a nivel curricular? ¿Hubo diferencias reseñables en las infraestructuras educativas en función del sexo del alumnado? ¿Y en la asistencia escolar?

METODOLOGÍA Y FUENTES

De forma preliminar, planteamos un estudio de las fuentes de acuerdo con el método histórico-educativo, siguiendo la secuenciación apuntada por el profesor Ruiz (1997). La muestra de memorias asciende a más de un centenar de informes redactados por orden ministerial.

En primer lugar, se realiza un análisis descriptivo de este conjunto de informes, que nos permite deducir la existencia de una gran heterogeneidad en cuanto a su formato externo respecto a la encuadración, tamaño, extensión, gráficos, dibujos, mapas, fotografías, etc. En esta línea, hay que destacar que la mayoría son documentos manuscritos, habiendo un porcentaje muy reducido de ejemplares mecanografiados.

En segundo lugar, se ha comenzado a realizar un análisis interno del propio contenido de las memorias. En esta línea, se pueden apreciar una serie de aspectos comunes que presentan estas fuentes. Por un lado, resulta reveladora la estructura que vertebra gran parte de este material. La mayoría de los ejemplares comienza con una descripción de la realidad escolar analizada, informando de los principales problemas sociales y educativos a los que se enfrentaban las escuelas en España durante los años veinte. Entre los inconvenientes más relevantes detectados por los y las inspectoras, se mencionan problemas como el analfabetismo, el absentismo escolar, la ausencia de edificios escolares y la falta de mobiliario y material escolar, entre otros. En definitiva, todos ellos vinculados a la precaria situación económica en la que se encontraba el magisterio y las escuelas españolas de la época.

Por otro lado, las memorias incluían una sección de carácter analítico o crítico respecto a las realidades que habían visitado. Era en esta parte, en la cual se realizaba un diagnóstico sobre la problemática más acuciante que hubieran detectado y descrito en el primer apartado de la memoria. En este punto, podemos observar cómo los y las inspectoras realizaban sugerencias y propuestas y, en resumen, cómo planteaban soluciones muy relevadores sobre dichas problemáticas.

Finalmente, nos centramos en la situación de la enseñanza femenina. Para ello, y partiendo de un análisis documental basado en categorías de análisis o unidades de contenido, establecemos las dimensiones a analizar: asistencia escolar –apuntando las causas que pudieron originar el absentismo escolar femenino–, currículum –atendiendo a las posibles diferencias en los contenidos impartidos a las niñas– y los materiales y edificios escolares –en lo relativo a su disposición y condiciones físicas–.

Primeros resultados

a. Asistencia escolar

A lo largo del fondo documental analizado se observa cómo el absentismo es una problemática principal en la enseñanza del periodo. Un fenómeno que tiene una vinculación directa con la existencia

del trabajo infantil. En este sentido, se evidencia el papel que cumplían las familias en esta situación, disponiendo de sus hijos e hijas para contribuir a su sustento. Un hecho especialmente explícito en el ámbito rural. El inspector de la primera zona de la provincia de Pontevedra afirmaba que “es habitual que los niños y niñas desde pequeños trabajen en las faenas del campo y en el cuidado del ganado” (Álvarez, 1924, p. 9). Dentro de esta situación, se explicita el caso de las niñas, cuyo abandono escolar temprano se debía fundamentalmente al cuidado de sus hermanos. Son múltiples los casos en que se relata esta situación. En la provincia de Valladolid, “debido a los trabajos domésticos y en el campo, que son grandes” (Díez, 1924, s. p.); y en Vizcaya se relata cómo “acuden las niñas a las fábricas [de la industria de la salazón] en épocas de trabajo, desatendiendo el desarrollo físico y moral de las niñas” (García, 1924, s. p.). Una situación que derivaba en un conflicto entre profesorado –que reclamaba la construcción de más escuelas infantiles para evitar el absentismo– y las familias, que sentían apatía hacia la educación de las hijas. Y, todo ello, ante una acerada crítica al papel de las autoridades locales por parte de la inspección educativa.

Asimismo, la asistencia escolar también estaba condicionada por la propia provisión de maestras en las escuelas. En el caso del municipio vallisoletano de Valverde de Campos, la inspectora señalaba cómo la escuela de niñas permaneció cerrada casi un curso por la ausencia de la maestra, reflexionando sobre los cambios continuos de maestras en las escuelas y los perjuicios que acarrea esta situación para las alumnas (Díez, 1924). Una situación que se narra en términos similares en el caso navarro (Fernández de Toro, 1924).

b. Currículum

Las labores obtuvieron un papel central en la enseñanza de la época, respondiendo al modelo nacionalizador que impregnaría la educación primorriverista, y en contraposición con la relevancia otorgada a la gimnasia para el alumnado masculino –fundamentalmente a través de la cartilla gimnástica infantil– (Díez, 1924). Una enseñanza a menudo criticada por su carácter superficial y elemental (Azpeurrutia, 1924), pero que en ocasiones se tradujo en la creación de espacios específicos que, como los roperos, servían de actividad circunescolar, para que “las niñas aprendan a cortar y coser lo más indispensable” (Álvarez, 1924).

A su vez, también existen voces contrarias en lo relativo a la propia organización de la enseñanza femenina. Por un lado, se dan casos en los cuales se visibiliza la necesidad de graduar la enseñanza femenina –como muestra la inspectora de Medina del Campo y de Rueda (Díez, 1924)–. En cambio, por otro lado, el inspector de Valencia Ángel López, expone abiertamente su valoración de la enseñanza mixta como imperfecta (López, 1924).

Finalmente, en los informes de inspección también se detallan las prácticas educativas de carácter patriótico, en el cual las niñas tienen una presencia específica. En la fiesta de la bandera, se especifica su papel como madrina del acto en compañía del sacerdote, presidiendo además el desfile de la bandera junto a un alumno.

c. Material y edificios escolares

En primer lugar, se observa como una constante la insatisfacción de la inspección educativa – con el beneplácito de los delegados gubernativos– con respecto a la cantidad y, en la mayoría de los casos, con la calidad de las construcciones escolares. En este sentido, es frecuente observar la brecha entre las escuelas reales y las necesarias de acuerdo con la Ley de 1857. Uno de los casos más extremos lo presenta el inspector gaditano Filemón Blázquez, cuando describía la situación de la escuela de niñas de Barbate:

Hay, especialmente, una escuela (la de niñas de Barbate) cuya visita ha llevado a mi ánimo un juicio radical: el consiguiente a la convicción firmísima de que esa escuela debe ser clausurada fulminantemente, sin esperar a que exista otro local, ni otra maestra ni otro material ; así lo he dicho de oficio al Sr. Inspector Provincial del Ramo, pues entiendo que no es, ciertamente, hiperbólica, la afirmación de que la educación, la instrucción y la cultura de las niñas de Barbate se beneficiarían notablemente prescindiendo de aquella zahurda sin luz, sin muebles y con una maestra inepta e impedida, que se hace llamar pomposamente “Escuela Nacional de Niñas”. (Blázquez, 1924, pp. 1-2)

Asimismo, y dentro de las carencias generalizadas en las infraestructuras escolares, se observan casos particulares en los cuales los espacios escolares de las niñas presentaban necesidades. Es el caso de la zona de Almagro. En esta demarcación, la inspectora señalaba la necesidad de crear un comedor para la escuela de niñas (Aznar, 1924). La creación de este espacio fue, además, una experiencia datada en varios casos, a fin de garantizar la asistencia escolar –como hace constar Mauricio Morales, inspector de Ciudad Real– y para que las niñas aprendieran “a cortar y coser lo más indispensable: camisas, pantalones, enaguas-chambras, calzoncillos, camisas de niños, trajes...” (Álvarez, 1924, s. p.).

Otra de las limitaciones que presentaba la enseñanza de las niñas la insuficiencia de material escolar, dando como resultado la imposibilidad de “suministrar a todas las niñas debido a la escasez de presupuestos escolares”, destacando cómo “se debería aumentar la asignación anual de 300 ptas. para que puedan escribir todas las niñas” (Díez, 1924, s. p.). Como posibles alternativas que pongan solución a esta problemática, se propone que se asigne a cada maestra una cantidad proporcional al número de matrícula (Herrera, 1924), así como la construcción del propio material a través de trabajos manuales. En el caso de la inspectora navarra M^a de los Ángeles Fernández del Toro, esta apremia “a las maestras que sean las niñas las que construyan sus propios materiales educativos o didácticos, tales como herbarios, pequeños gabinetes de física y química, colección de sólidos geométricos en cartulina, etc.” (Fernández, 1924, s. p.).

ALGUNAS CONCLUSIONES

El estudio de los informes aporta una información muy valiosa sobre la práctica educativa en la España de Primo de Rivera y, específicamente dentro de ella, el caso de la educación de la mujer –una práctica a menudo secundaria o ubicada en los márgenes–. A pesar de que su función inicial fuera un instrumento de control indirecto del magisterio –a través de la figura de los delegados gubernativos–, pensamos que estas fuentes proporcionaron una situación diagnóstica muy relevante sobre los problemas detectados por la inspección en las escuelas españolas.

Esta primera aproximación nos permite comprobar que se trata de una fuente relevante para el conocimiento de la enseñanza en el contexto de esta dictadura. Y, a su vez, nos permite establecer algunos paralelismos entre estas y otras fuentes. En este sentido, debemos destacar, para finalizar, que se trata de una fuente que guarda ciertas similitudes con memorias de otra naturaleza, como el fondo de memorias de prácticas «Romero Marín» del Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid, que abarcan un periodo comprendido entre 1949 y 1973, o con el fondo de memorias de prácticas de la Escuela Normal de las Islas Baleares, entre 1939 y 1948, entre otros. Aunque la naturaleza de estos fondos responde a la labor práctica del alumnado universitario o normalista, representan un ejercicio que podríamos calificar asimismo de inspección, pues en estos casos el alumnado también realizaba una descripción de una situación escolar determinada y un análisis crítico de la misma que podía incluir propuestas de mejora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Camacho, A. (2019). Delegados gubernativos durante el mandato de Primo de Rivera. Injerencias de Inspección política en la escuela frente a la Inspección pedagógica profesional. *Educa Nova*, 9, 109-120.
- Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Biblioteca Nueva.
- Flecha, C. (2018). La inspección de primera enseñanza en la España del primer tercio del sigloXX: Modelos, contextos y protagonistas. *Historia Caribe*, 33(julio-diciembre), 179-218.
- Gabriel, N. de. (1997). Alfabetización y escolarización en España (1887-1950). *Revista de Educación*, 314, 217-243.
- López, R. (1995). *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera: Institutos y universidades*. Universitat de València.
- Rodríguez, F. J., García, M. P., Viñao, A. (2020). Las construcciones escolares en España en los años veinte y treinta del pasado siglo (La dictadura primorriverista y la Segunda República). *Historia y Memoria de la Educación*, 11, 649-673

••• ••• •••

Autonomía universitaria e innovación educativa, 1900-1936: cátedras y catedráticos al margen de los planes de estudio

Francisco A. González Redondo y Rosario E. Fernández Terán

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

La europeización de la universidad española durante las primeras décadas del siglo XX pasaba por una renovación y actualización de los planes de estudio y, sobre todo, por el acceso a las cátedras correspondientes de jóvenes innovadores formados en el extranjero que lideraran el proceso de convergencia educativa y científica. Las rigideces del sistema, sin embargo, imponían unas restricciones que debían superarse mediante iniciativas en los márgenes o alternativas a lo establecido.

Los planes de estudio de la Facultad de Ciencias experimentaron un primer intento de modernización en el marco de las reformas educativas del Ministro García Alix en 1900. Así, en la sección de Ciencias Físicas se incorporaron asignaturas como Termodinámica, Electricidad y Magnetismo o Acústica y Óptica para actualizar la decimonónica Ampliación de Física. En la de Químicas, junto con las Químicas Orgánica e Inorgánica, se incluía la Mecánica química, pero la Química teórica (o Química física) y la Química técnica (o Química industrial) no aparecerían hasta la reforma de 1922, asociada al Plan Silió de 1919. Las asignaturas contempladas en los planes de Física y Química no se modificarían significativamente ni con las reformas consecuentes a la Ley Callejo de 1928, ni con el plan provisional improvisado en septiembre de 1931 por la República para el curso 1931-1932 tras la derogación de la ley primorriverista en mayo de ese año.

Ciertamente, parecían muchos años los más de treinta transcurridos desde 1900 y demasiado lenta la evolución de dos disciplinas a lo largo de unas décadas de avances vertiginosos de ambas (sobre todo, de la Física) que hacían que los intentos de convergencia europea siguieran llegando tarde. Pero el problema real era bastante más grave de lo que mostraba la situación impresa en la normativa, con unos planes que no parecían admitir nuevas renovaciones.

En la sección de Físicas, Blas Cabrera había ocupado la cátedra de Electricidad y Magnetismo en 1905 (con 26 años), Julio Palacios la de Termodinámica en 1916 (con 25), Pedro Carrasco la de Física Matemática en 1917 (con 34) y Manuel Martínez Risco la de Acústica y Óptica en 1919 (con 31), por lo que se había creado un tapón demasiado pronto que no permitiría la incorporación de jóvenes y prometedores nuevos catedráticos en las décadas de los veinte y treinta, sobre todo porque los cuatro catedráticos existentes acumulaban el resto de las cátedras “generales” de la licenciatura y del doctorado (con los sueldos correspondientes), y no saldrían a concurso.

En el caso de la Química, la situación era más complicada aún, porque la única renovación entre los catedráticos que se había conseguido con científicos europeizados desde la reforma de García Alix había sido la llegada de Ángel del Campo a la cátedra de Análisis química en 1915 (con 34) y la de Luis Bermejo a la de Química orgánica en 1923 (con 43), mientras que el más europeizado, innovador y dotado de todos ellos, Enrique Moles, no lograría la de Química inorgánica hasta 1927 (con 44). De nuevo, entre los tres acumulaban el resto de las cátedras de la sección.

Con todos sus defectos, el decreto de autonomía universitaria, firmado por César Silió en mayo de 1919 intentando materializar iniciativas previas del propio García Alix, del Conde de Romanones o de Santamaría de Paredes, abría una vía para la renovación de las enseñanzas universitarias desde dentro de cada una de las Facultades de las futuras universidades “autónomas”, siempre que se actuase en los márgenes o las fronteras de lo establecido. Así lo asumieron en la Facultad de Ciencias de Madrid, como explicitaba Blas Cabrera, en 1921. Para la figura de referencia de la sección de Físicas, debía “concebirse al profesor, primeramente, como un productor de ciencia nueva, como un investigador; después vendrían sus condiciones docentes”, por lo que la selección debía hacerse a partir de su producción científica, igual que se debía “prescindir en absoluto” de los servicios docentes prestados a la hora de seleccionar a los nuevos profesores. Más aún, consideraba que “en el caso de vacante de una disciplina que ya forma parte de los cuadros de enseñanza, debe suprimirse el titular cuando no existe quien pueda llevar la misión [modernizadora] que le corresponde”. Por eso abogaba incluso por “crear alguna de orden evidentemente secundario cuando lo requiere la razón de formación de algún especialista nacional que no haya encontrado hueco adecuado en el profesorado”.

Realmente, el nuevo Estatuto aprobado en 1921 por la Universidad de Madrid al desarrollar el decreto de autonomía de Silió dejaba margen para aplicar las ideas de Cabrera, ya que contemplaba que, antes de proveerse una cátedra vacante, se determinase por parte de la Facultad afectada si debía conservarse, transformarse o suprimirse, estableciendo incluso “la posibilidad de nombrar profesores extraordinarios a quienes hubieran demostrado alcanzar en el cultivo de la ciencia altura preeminente”. En cualquier caso, los posibles logros consecuencia de la autonomía iniciada por Silió fueron derogados en julio de 1922 por su sucesor, Montejo y Rica, por lo que la deseable renovación tendría que hacerse dentro del rígido sistema de oposiciones tradicional.

Proclamada la República, en principio solamente se podría proceder liberando (convocando) cátedras “cautivas” por las acumulaciones como las de Química teórica y Química técnica, que existían en el plan de estudios, y, efectivamente, lograrían finalmente dos químicos prometedores tutelados por Enrique Moles, Miguel Crespi en 1934 y Fernando González Núñez en 1936.

Pero existían en el panorama de la Física y la Química españolas de la época dos figuras que respondían al perfil precisado por Blas Cabrera en 1921 en tanto que especialistas nacionales que no encontraban hueco en el profesorado: Arturo Duperier y Miguel A. Catalán. Las cátedras correspondientes a asignaturas del plan de estudios, que se encontraban vacantes y se podían convocar a concurso público, eran de carácter general, y a ellas podrían optar catedráticos clásicos que habían ido acumulando antigüedad en universidades de provincia a la espera de volver a Madrid para jubilarse en la capital sin capacidad para aportar ninguna innovación docente, mucho menos investigadora, a la principal universidad del estado.

Pues bien, para ellos se articularían durante la República sendas cátedras al margen de las asignaturas contempladas en el propio plan de estudios provisional republicano y convertido en definitivo: la de Geofísica para Duperier y la de Estructura atómico molecular y espectroscopía para Catalán. En suma, dos catedráticos numerarios de universidad con cátedra sin asignatura asociada, al margen de los planes de estudio, para poder introducir, a partir de dos asignaturas “voluntarias” en el período de doctorado creadas *ad hoc* para ellos, las innovaciones inherentes a los nombres que llevaban sus cátedras. Culminaba con ellos el proceso de innovación universitaria iniciado en 1900, con la introducción de unas enseñanzas complementarias e incluso alternativas de las tradicionales, situadas fuera de los rígidos márgenes que establecía la normativa educativa de la época

Lamentablemente, como sabemos, la experiencia duraría poco y no se materializaría como un punto de inflexión en el proceso de modernización. Duperier se exiliaría en el Reino Unido desde la España republicana durante la guerra civil, mientras Catalán sufriría un exilio interior de cinco años a pesar de haber optado por la España nacional desde el principio del conflicto, por lo que la universidad española tardaría en beneficiarse de su magisterio demasiados años hasta que el uno y el otro fueron “perdonados” y se pudieron reincorporar al claustro de la Facultad de Ciencias de Madrid. Para entonces, las rupturas y discontinuidades con los logros de las primeras décadas del siglo habían sido mucho más profundas y de una índole bien distinta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabrera Felipe, B. “La Universidad y sus elementos integrantes. El profesor y el alumno”. *De Humanidades* (Buenos Aires), 2, 17-29 (1921).
- Fernández Terán, Rosario E. “El Profesorado del Instituto Nacional de Física y Química ante la Guerra Civil, el proceso de Depuración y el drama del Exilio”. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2014).
- Fernández Terán, Rosario E. y González Redondo, Francisco A. “Blas Cabrera y la Física en España durante la Segunda República”. *Llull. Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, 30 (2008), 65-103.
- González de Posada, Francisco y Brú Villaseca, Luis. *Arturo Duperier: mártir y mito de la ciencia española*. (Ávila, Institución Gran Duque de Alba, 1996).
- González Redondo, Francisco A., Villanueva Valdés, Miguel A. y Fernández Terán, Rosario E. “Blas Cabrera y los problemas de la Educación superior en España”. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25 (2006), 493-518.
- González Redondo, Francisco A. “La Junta para Ampliación de Estudios y la Edad de Plata de la Ciencia española”. En *Madrid y la Ciencia. Un paseo a través de la Historia (III). Primera mitad del siglo XX*, ed. F. González de Posada. (Madrid: Instituto de Estudios Madrileños, 2020), pp. 37-60.
- Puyol Montero, José M. *La autonomía universitaria en Madrid (1919-1922)*. (Madrid: Universidad Carlos III-Dykinson, 2011).
- Sánchez Ron, José M. *Miguel Catalán y su mundo*. (Madrid, CSIC, 1994).

••• ••• •••

Experiencias y prácticas de renovación pedagógicas. Análisis desde el suplemento de pedagogía e instrucción pública del periódico *El sol* (1917-1921)

Cristina Redondo Castro e Isabel Grana Gil
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia han existido escuelas que, desde diferentes sensibilidades pedagógicas, han mostrado una mirada disímil sobre el sentido de la educación (Mateu, 2011). Estas iniciativas escolares rompieron con la lógica pedagógica establecida como así lo determina su estudio histórico, el cual nos revela el inagotable surgimiento de las mismas. “Experiencias que, desde una (re)invención curricular integral, pretendieron ofrecer una respuesta diferente al modelo de escuela tradicional” (Pericacho, 2014, p. 48).

Sin embargo, como afirma Viñao (2007),

todo proceso de reforma, renovación o difusión de innovaciones educativas precisa unos intermediarios o mediadores culturales: personas aisladas, agrupadas o relacionadas entre sí con mayor o menor intensidad que se encargan de reinterpretar, adaptar, desarrollar, mostrar y transferir los principios, propuestas y discursos a una realidad determinada y, dentro de esa realidad, al mundo de las prácticas escolares y del quehacer diario de los profesores y maestros (pp. 29-30).

Estas prácticas de renovación pedagógica se presentan como una alternativa diferente, tanto, desde el punto de vista de cómo abordar los procesos educativos, como, desde qué se entiende por institución escolar. Una actitud que favoreció a la innovación constante con el fin de mejorar la respuesta que ofrecía dicha institución a los retos educativos que la sociedad planteaba (Pericacho, 2014). Desde esta visión, se busca adaptar la respuesta educativa a la realidad social dominante del momento. Una realidad social marcada por el contexto histórico, político, social y cultural, de ahí, que el concepto de renovación pedagógica sea amplio y flexible, pues debe buscar la calidad a través de un conjunto de actividades teóricas y prácticas organizadas, siempre desde una actitud crítica para favorecer la mejora, tanto, de los procesos educativos, como de la institución escolar en general.

En este sentido, en las primeras décadas del siglo XX en España se comienzan a articular numerosas iniciativas de renovación pedagógica incardinadas con las corrientes más novedosas europeas (Pozo, 2005). Años en los que el adormecido interés por la escuela empieza tímidamente a despertar y, en consecuencia, la enseñanza, la pedagogía y la educación comienzan a ser un atractivo para la prensa (Grana, Redondo e Hijano, 2021), tanto generalista como pedagógica.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo, en analizar las experiencias y prácticas educativas de renovación pedagógicas recogidas en el suplemento de «Pedagogía e Instrucción Pública» del periódico *El Sol* desde

1917 a 1921. Por tanto, nos centramos en el análisis de la denominada prensa generalista, no partidista, aunque, naturalmente, con claros tintes ideológicos que la convierten en una herramienta de especial interés (Acevedo y Villabona, 2020). No se trata, por tanto, de una prensa pedagógica experta, la cual adquiere una especial relevancia a principios del siglo XX (Comas y Sureda, 2014; Checa, 2002, 2004; Hernández Díaz, 2018).

El suplemento de «Pedagogía e Instrucción pública» fue dirigido por Lorenzo Luzuriaga desde 1917 hasta octubre de 1921, fecha en que dejó de publicarse este suplemento debido a su marcha. Aglutinó en torno a sí a un buen número de exalumnos de la Escuela Superior del Magisterio y de pensionados por la JAE, combinando sabiamente en sus páginas la presencia de profesores de universidad, de segunda enseñanza y sobre todo de Escuelas Normales e inspectores con la de maestros-directores y maestros.

En su conjunto, durante estos cuatro años de publicación ininterrumpida, la lectura ideológica y política nos ofrece, en palabras de Barreiro (1989),

la imagen de un Luzuriaga muy dentro de las posiciones socialistas más combativas, esbozando asimismo ya los primeros elementos teóricos de la *Escuela Única*, divulgando cuestiones básicas de organización escolar en el marco del sistema educativo y en el de la escuela, presentando en España a los autores, teorías y movimientos de vanguardia en el ámbito educativo o en campos próximos a los de la educación y elaborando las bases para una preparación científica y cultural de los maestros (p. 15).

Lo que se puede apreciar, es su manera de «hacer precisión» en pedagogía, no como *teórico* –que no lo es–, sino como *práctico*. Simplemente trata de informar, exponer los problemas y dar orientaciones metodológicas. Su crítica va más allá de lo pedagógico, centrándose en lo sociológico-educativo o histórico-educativo. De esta manera, Luzuriaga concede un orden de prioridades y sabe que España necesita una reforma «en extensión», antes que una reforma «en profundidad». Así, Luzuriaga a través de sus colaboraciones en *El Sol*, atiende más a lo macroestructural, aunque sin olvidar la interrelación y la complementariedad existentes en ambas líneas de investigación (Barreiro, 1989, p. 15).

Por tanto, nos centramos en el análisis de una fuente documental primaria, un documento inédito, por el que se ha hecho, en los últimos años, un gran esfuerzo por conservarlo. Se ha localizado el periódico *El Sol* en la Hemeroteca de la Biblioteca Nacional de España (BNE). La posibilidad de haber podido localizar este material inédito, nos ha permitido la posibilidad de trabajar y profundizar en la educación de una manera distinta, lo que puede contribuir a la aportación de nuevos conocimientos sobre la realidad educativa del periodo objeto de estudio. Los ejemplares consultados han sido: diciembre de 1917, los años de 1918 y 1919 completos (falta algún ejemplar suelto), los seis primeros meses de 1920 y los meses de abril a marzo y octubre de 1921. Faltan por consultar algunos ejemplares de mayo, julio y agosto de 1919, el segundo semestre de 1920 y los meses de abril a septiembre y de noviembre a diciembre de 1921, y ello se debe a que de momento no se encuentran digitalizados. En total se han analizado 139 ejemplares.

A partir de dicho análisis, hemos establecido diecisiete categorías, aunque no todas se abordaron con la misma asiduidad y profundidad: Políticas educativas y política de la educación, analfabetismos, bibliotecas, construcciones escolares, magisterio primario, segunda enseñanza, enseñanza profesional, enseñanza universitaria, escuela unificada, nuevos métodos de enseñanza, experiencias educativas, pedagogos y educadores, pedagogía social, educación especial, educación infantil, educación femenina y educación en el extranjero. Pero en esta comunicación solo nos centraremos en analizar, como ya hemos comentado, las experiencias y prácticas de renovación pedagógicas recogidas en el suplemento.

EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Las cuestiones abordadas en la página de Pedagogía del diario *El Sol*, como es lógico dependen del momento histórico en el que se publican y en este caso su fundación coincide con que nuestro país está atravesando “una época de gran conflictividad social producida por los reajustes económicos, políticos y sociales debido a los efectos de la postguerra europea” (Coletto, 1998, p. 500). Como consecuencia de esta convulsa realidad social, España experimentó una renovación dirigida por un grupo de intelectuales (la conocida generación del 14) cuya pretensión era concienciar al país de la necesidad de romper con la vieja política de los partidos turnistas de la Restauración para construir un país moderno y democrático acorde a los nuevos tiempos.

Sin llegar a ser, como ya se ha comentado, un portavoz de ideas de un partido o un medio exclusivo de opinión, la pretensión de este diario era ofrecer información, focalizando su objetivo en la educación del pueblo español a través de la propagación de las ideas modernas europeas en nuestro país.

Estos hechos los hemos podido constatar a través del análisis del suplemento de «Pedagogía e Instrucción Pública» donde se expone a través de sus artículos; noticias, españolas y extranjeras de interés; reseñas y comentarios de libros, artículos o conferencias, la visión y el análisis de la situación educativa española y el deseo de concienciar a los políticos de la necesidad imperativa de una renovación educativa, convirtiéndose de esta manera la página de Pedagogía en un esbozo de

los primeros elementos teóricos de la Escuela Única, divulgando cuestiones básicas de la orientación escolar en el marco del sistema educativo y en el de la escuela, presentando en España a los autores, teorías y movimientos de vanguardia en el ámbito educativo o en campos próximos a los de la educación, y elaborando las bases para una preparación científica y cultural de los maestros (Barreiro, 1989, p. 172).

El tema de las experiencias y prácticas de renovación pedagógica o iniciativas educativas es tratado tanto a nivel nacional como internacional, y los artículos son publicados desde 1918 hasta 1921. En ellos se deja constancia de las diferentes instituciones educativas que han sido creadas y adaptadas a las nuevas demandas y necesidades sociales. Ejemplo de ello lo podemos ver en el artículo *El “Consell de pedagogía” en Barcelona*, publicado el 16 de septiembre de 1918, una institución creada en 1913 por la Comisión de Instrucción pública y cuyo objetivo era el de investigar los progresos de la pedagogía y aplicarlos y adaptarlos a las escuelas que sostiene y subvenciona la Diputación Provincial. Otro ejemplo lo podemos encontrar en el artículo publicado el 15 de abril de 1918 titulado *Una institución escolar complementaria*, a través del cual María Luisa Navarro analiza la importancia y el valor de las Mutualidades escolares, en concreto se centra en la Mutualidad escolar instituida en las escuelas graduadas Reina Victoria, la idea era la de crear una Asociación de alumnas de estas escuelas, con el objetivo de estrechar las relaciones entre maestras y discípulas, fomentar el compañerismo, extender la acción de la escuela y proporcionar a las alumnas asociadas auxilio moral y recursos materiales en caso de necesidad.

Dos meses después, el 17 de junio, se publica el artículo *La primera escuela de bosque de Madrid*, en él Luzuriaga habla de dónde surgen y cuál es la finalidad de estas escuelas, que no es otra que la de amparar al alumnado enfermo y educarlos al aire libre, teniendo en cuenta su estado sanitario. Se persigue, el fortalecimiento de los niños fisiológicamente débiles, cuidando al mismo tiempo su educación.

El 23 de junio de 1919, ve la luz *La pedagogía de las grandes ciudades. Jardines y campos de juegos para los niños*, a través del cual Luzuriaga hace una valoración de la iniciativa desarrollada en Barcelona sobre la construcción de jardines y campos de juegos, un movimiento puesto en marcha

en Europa y América que busca que los niños se desarrollen en un ambiente natural alejado de las conglomeraciones de las grandes ciudades. Asimismo, el 7 de julio aparece un artículo dedicado a la escuela elemental de trabajo de Barcelona, en el que se aborda la organización y finalidad de la misma.

También se publican varios artículos donde se explican experiencias a nivel internacional como la llevada a cabo en el Estado de Nueva Jersey centrada en la enseñanza de la agricultura en la escuela (11/3/1918), la educación por la acción y la educación mediante el trabajo (22/4/1918), la pedagogía de Kerschensteiner y las escuelas de perfeccionamiento de Munich o el Instituto de Enseñanza Especial del doctor Decroly (8/7/1918), la organización pedagógica de las escuelas rurales danesas (6/5/1919), así como, las escuelas al aire libre de Milán (20/10/1921) o la escuela-huerto de Lnekölln (20/10/1921).

REFLEXIONES

Como podemos ver, la prensa es y ha sido una herramienta fundamental en el proceso socializador de los individuos es incuestionable, pues junto con la televisión, la radio e internet, posee un gran potencial para transmitir la cultura, valores, creencias, códigos éticos, etc.

Y este parece ser que, hace más de un siglo, sirvió de plataforma a aquellos que buscaban la regeneración del país o el cambio del modelo social, apostando por la prensa como una herramienta indispensable para la difusión y consecución de las ideas.

A través del suplemento de Pedagogía, Luzuriaga pretendía informar a la sociedad – aunque no siempre era él el que firmaba los artículos publicados- entre otras muchas, de la existencia de experiencias y prácticas educativas alternativas que se estaban desarrollando tanto dentro como fuera de nuestras fronteras, en un intento de mostrar que la enseñanza y la educación iban mucho más allá de la escuela tradicional, que había otras posibilidades y sobre todo, que la educación debía abarcar a todos los ciudadanos –y ciudadanas–, de todas las edades y singularidades.

En este sentido, podemos decir que la prensa es “otra institución educativa, no organizada como la escuela tradicional ni en forma del sistema escolar, ni obligatoria, ni guiada o controlada por el Estado, pero que es, al fin, otra escuela, de carácter permanente y de inmensos recursos materiales y didácticos” (Zanotti, 1972, citado por Martínez, 2009, p. 22).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Tarazona, A., & Villabona Ardila, J. (2019). La prensa como fuente documental para el análisis y la investigación social. *Historia Y MEMORIA*, 20, 347-373.
- Barreiro, H. (2011). Lorenzo Luzuriaga, una biografía truncada 1889-1959. *Sarmiento*, 15, 181-190.
- . (1989). Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la Escuela Única en España. De la reforma educativa al exilio (1913-1959). *Revista de Educación*, 289,7-48.
- Checa Godoy, A. (2004). La prensa pedagógica. En J. J. Fernández Sanz (coord.), *Doce calas en la historia de la prensa española especializada* (pp. 307-330). Editores del Henares.
- . (2002). *Historia de la prensa pedagógica en España*. Secretariado de Publicaciones, Universidad de Sevilla.
- Comas Rubí, F. y Sureda García, B. (2014). La prensa pedagógica en la construcció de la identitat professional dels mestres: El Magisterio Balear, *Educació i Història*, 24, 51-68.

- Coletto, M. D. (1998). Aproximación a la figura de María Luisa Navarro a través de la Página de Pedagogía e Instrucción Pública de *El Sol*. En VV. AA., *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica): X Coloquio de Historia de la Educación*, Murcia, Universidad, Sociedad Española de Historia de la Educación-Departamento de Teoría e Historia de la educación.
- El Sol* (Madrid 1917). Suplemento de Pedagogía e Instrucción Pública. Biblioteca Nacional de España (BNE)
- Grana, I.; Redondo, C. e Hijano, M. (2021). La configuración del sistema educativo español a través de la prensa: Aportaciones de Lorenzo Luzuriaga en el periódico *El Sol* (1917-1921). *XIV Congreso Iberoamericano de História da Educação. Revolução, modernidade e memória. Caminhos da História da Educação* (pp. 2637-2651). HISTEDUP.
- Hernández Díaz, J. M. (2018). La prensa pedagógica de Béjar (1874-1936). *Salamanca: revista de estudios*, 62, 39-60.
- Martínez González, A. (2009). El periódico: el libro del pueblo. Prensa y pedagogía social en la España de comienzos del siglo XX. *Pulso, Revista de Educación*, 32, 11-24.
- Mateu, J. (2011). Circunstancias, retos y posibilidades de las escuelas alternativas. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 17-20.
- Nieto Martín, S. (1986). *La temática educativa en la prensa. Análisis del contenido*. Server Cuesta.
- Pericacho Gómez, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67.
- Pozo Andrés, M. M. (2005) La renovación pedagógica en España (1900-1939): Etapas, características y movimientos. En E. Candeias, (coord.), *Actas del V Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica. Renovación Pedagógica*, (pp.115-159). Alma Azul.
- Viñao, A. (2007). Reformas e innovaciones educativas en la España de primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto. *Revista de Educación*, número extraordinario, 21-44.

••• ••• •••

A experiência das Ciências Humanas – uma inovação antes da Revolução de Abril

Raquel Pereira Henriques
Universidade Nova de Lisboa

Em 1972, em pleno Marcelismo e dois anos depois da morte de Oliveira Salazar, uma “primavera” acontecia na educação em Portugal.

A última reforma educativa do Estado Novo, preconizada por José Veiga Simão, foi pautada por algumas inovações claramente progressistas, que tiveram continuidade mesmo depois da revolução de 1974 (Stoer, 1986; Fonseca, 2003; Proença, 2004; Henriques, 2010). No seu discurso de tomada de posse, a 15 de janeiro de 1970, o novo ministro da Educação Nacional tornou claro que se assumia como um renovador, para quem a educação era um veículo democratizante, único meio para alcançar uma maior justiça social e contribuir para o progresso económico. A “batalha da educação” que pretendia levar a cabo, para dar a todos uma “igualdade de oportunidades, independentemente das condições sociais e económicas de cada um” (discurso de 10 de Junho de 1970, p. 50), representava um raciocínio contrário aos mais conservadores, embora em muitos aspetos se possa ler na continuidade de um outro ministro da Educação, Francisco de Paula Leite Pinto. Se para Leite Pinto “[o] saber ler, escrever e contar não basta hoje a ninguém, nem àquele que passa grande parte do dia, ou mesmo todo o dia, isolado, a guardar gado” (1961, Volume I, p. 32), Veiga Simão viria a reforçar esta posição dizendo, em 1973, que “Um Povo mais culto é sempre um povo mais livre” (1973, p. 104). A 6 de janeiro de 1971 tornou públicos dois documentos: *Projeto do Sistema Escolar Português e Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*, pretendendo reformar toda a arquitetura escolar portuguesa. Oficializou dois anos de educação pré-escolar e, por Despacho de 9 de agosto de 1972 procedeu ao lançamento experimental da escolaridade obrigatória de oito anos, quatro de ensino primário e quatro de ensino “secundário unificado”, criando novos programas.

O aumento da escolaridade obrigatória de seis para oito anos implicava um acrescento de duas classes às seis já existentes: eram os 3º e 4º anos do primeiro ciclo do ensino secundário. Esta experiência, conhecida também como “experiência pedagógica do 3º ano”, decorreria em três turmas de cada uma das 21 escolas preparatórias que voluntariamente aderiram ao projeto. Foram chamados a colaborar nessa experiência professores de vários níveis de escolaridade e com diversas formações científicas e pedagógicas e haveria repercussões significativas nos conteúdos dos programas mas, também, nas metodologias (ver Veiga Simão, 1979, pp. 6-7).

Cada turma teria, no máximo, 25 alunos e podiam ser “mistas”, o que era outra novidade (Despacho de 9 de agosto, 1972). Estavam previstas também reuniões semanais a nível de escola e reuniões mensais, por disciplina, com todos os professores envolvidos na experiência em Coimbra, no Porto e em Lisboa. Os professores deveriam também “elaborar um relatório dos trabalhos realizados, dificuldades encontradas e sugestões para as resolver” (Despacho de 9 de agosto, 1972, p. 201).

O recrutamento dos alunos era também voluntário, depois de autorização dos encarregados de educação que eram previamente informados da natureza, duração e características da experiência.

O 3º e o 4º ano eram, portanto, experimentais e correspondiam ao que é hoje o 7º ano e o 8º ano de escolaridade. Eram uma forma de prolongar a escolaridade obrigatória, mas, para além deste motivo, havia um outro, o de unir saberes com proximidades entre si, na continuidade do que já se tinha verificado com a disciplina de História e Geografia de Portugal. Havia várias disciplinas envolvidas na experiência: Português, uma “língua estrangeira” (Francês ou ainda Inglês que era opcional), Matemática mas, também, outras disciplinas cuja designação refletia, por si só, uma preocupação maior com a feição globalizante da educação, como era o caso das Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Educação Visual, Educação Musical, Trabalhos Oficiais. O elenco disciplinar não previa, inicialmente, a Educação Moral e Religiosa, mas, por pressão dos sectores católicos, acabaria por ser incluída embora como facultativa.

Vejam-se alguns dos objetivos definidos para estes 3º e 4º anos experimentais:

- 1) Proporcionar aos alunos uma gama de experiências que lhes permita escolher a via escolar ou profissional que melhor se coadune com as suas propensões;
- 2) Fomentar nos alunos, numa perspetiva de educação permanente, atitudes, capacidades e informações constitutivas de um apetrechamento motor, mental e cultural de base, suscetível de servir: – os estudos escolares de continuação; – a formação profissional no limiar do emprego; – a utilização adequada do tempo livre.
- 3) Capacitar os alunos para o domínio da informação, ou seja, habilitá-los: – a interpretar, criticar e organizar pessoalmente a informação que lhes é fornecida; – a procurar, selecionar, tratar e criar a informação necessária a qualquer tarefa escolar, profissional, social, etc.
- 4) Proporcionar aos alunos uma visão global do mundo e dos homens, considerando-os não só em si mesmos como nas suas relações recíprocas.
- 5) Fomentar nos alunos a compreensão do valor da ciência, em si própria, e das técnicas que dela podem resultar. (...)” (*Programas. A ensaiar ao abrigo do Decreto-Lei 47:587, de 10.03.1967. 1º Ano após o actual 1º Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, 1972, pp. 12-13*).

Atendia-se à necessidade de poder escolher o percurso académico e profissional, espelhava-se uma preocupação com a necessidade de informar os alunos, reafirmava-se a importância de trabalhar em grupo como metodologia essencial para desenvolver o espírito de cooperação, o espírito científico e crítico, a criatividade, a responsabilidade social e apelava-se a uma consciencialização de carácter humanista e universalista, que fomentasse a tolerância para com o outro. Esta última proposta foi de tal modo incómoda para algumas pessoas, que muitos foram aqueles que publicamente vieram contestá-la, sobretudo os conteúdos de Ciências Humanas.

Ciências Humanas era uma disciplina nova neste contexto reformista e que se organizava em torno de quatro eixos temáticos principais (para o 3º e o 4º ano): A Terra, Os Homens, As Economias, As Sociedades Humanas. O eixo intitulado “Os Homens” aparecia organizado em “Grandes grupos humanos” (étnicos, linguísticos e religiosos) e “A distribuição mundial da população”. Pela primeira vez, se referiam as culturas banta, sudanesa, indiana, chinesa, árabe e o cristianismo aparecia ao lado do islamismo, do budismo, do hinduísmo e do xintoísmo. No eixo designado como As Economias o intercâmbio técnico e cultural de diversas civilizações que se relacionavam ultrapassava em muito

a importância dada aos aspetos comerciais tradicionalmente mais referidos. Os temas apresentados intitulavam-se deste modo: “As grandes áreas económicas”, “Os campos e as cidades”, “A industrialização” e “Os transportes e as comunicações”, evidenciando uma análise das zonas rurais e dos centros urbanos que se fazia confrontando com a atualidade, perdendo o campo o lugar mítico que ganhara durante décadas. No eixo intitulado “As sociedades humanas” abordavam-se temas relativos a “O trabalho”, “A saúde”, “A educação”, “O lazer”, “A cultura”, abordando-se temas como “a humanização das condições de trabalho: higiene e segurança profissional” ou “a educação como fator do desenvolvimento pessoal e coletivo”. Terminava-se este 4º ano com duas propostas muito significativas e, no contexto, muito diferentes do habitual: “Reflexão feita pela turma, a partir de temas abordados neste ou noutro programa, sobre algum ou alguns dos mais importantes problemas enfrentados pela humanidade de hoje” e “Metas a alcançar pela comunidade local e regional a que pertence a escola, no sentido do seu desenvolvimento económico, social e cultural”, para além de um “Inquérito realizado pela turma sobre as características da comunidade local” e, por último, a “Definição pela turma das metas a alcançar”.

Quanto a metodologias de trabalho propostas, se o trabalho de grupo já tinha aparecido em 1968 como uma metodologia importante para utilizar na escolaridade preparatória, agora em 1972 era tida como fundamental, não só para desenvolver o espírito de cooperação entre os alunos como, também, para permitir-lhes a livre expressão e estimular neles a criatividade. Solicitava-se também ao professor que promovesse a participação dos alunos, trabalhasse por projetos temáticos multidisciplinares, projetos que deveriam ter em conta as características da escola e, obviamente também, as necessidades dos alunos de cada turma, numa primeira tentativa de diferenciar métodos e, conseqüentemente, processos de avaliação. Todas as atividades programadas e realizadas pelos alunos deveriam ter em consideração a necessidade de compreender a realidade social. Esses trabalhos poderiam assumir várias formas: “breves resenhas orais ou escritas” ou ainda “criações figurativas” (*Programas. A ensaiar ao abrigo do Decreto-Lei 47:587, de 10.03.1967...*, 1972, p. 138) mas os trabalhos para casa deveriam ser muito reduzidos, em prol do trabalho na aula, preferencialmente em grupo, com vista a “estimular a iniciativa e a imaginação, a capacidade de utilizar instrumentos de trabalho intelectual, de comparar, classificar e interpretar factos e documentos” (*Idem*, p. 139).

Recomendavam-se visitas, excursões de estudo do meio, registo de observações, recolha de materiais. O professor deveria fornecer “elementos de observação indireta: textos e documentos, mapas, fotografias e outras reproduções, diapositivos e filmes, postais ilustrados, desenhos e modelações, quadros estatísticos, diagramas, registos gravados, revistas e jornais, emissões de rádio e de televisão, etc. – índices ou sinais do comportamento social e cultural dos homens” (*Idem*, p. 138). O professor deveria, na verdade, utilizar os recursos disponíveis a nível local, importante contributo para envolver educadores e alunos e para concretizar experiências de aprendizagem (Hunner, 2011).

Esta linguagem era obviamente há muito conhecida dos professores, mas aparecer explicitamente definida num programa e nas suas recomendações, ainda que camuflada sob o manto da experimentação, era o mesmo que operar uma verdadeira rutura com as décadas anteriores. Além de tudo o mais, foi a primeira vez em que um programa não era prescritivo: os tópicos do programa não eram todos obrigatórios e o professor tinha a liberdade de optar por temas que possibilitassem o conhecimento da realidade física e social do meio local e que se adaptassem também ao tipo de alunos de cada turma e, particularmente, aos interesses e ritmos individuais dos diferentes alunos que a compunham. Considerou-se que o programa deveria ser lecionado em 2/3 dos tempos letivos

disponíveis, para que os restantes fossem utilizados em revisões, trabalhos, aprofundamento de temas. Explicava-se que em vez do aluno aprender a memorizar era sobretudo fundamental que aprendesse a situar, a explicar, a consultar. Afirmou-se algo que só depois do 25 de Abril de 1974 se iria ardentemente reivindicar: cada aluno tinha a liberdade de errar e, também, de encontrar por si mesmo ou orientado, a correção do erro.

A reação dos mais conservadores foi violenta (ver *Novidades*, 23.12.1972), referindo que Ciências Humanas tinha uma raiz marxista, anárquica, que bania sábios, santos e heróis (p. 3). Naquele jornal colocava-se em dúvida que os encarregados de educação tivessem sido devidamente esclarecidos quanto aos aspetos formativos da disciplina, já que tiveram de autorizar a participação dos seus educandos na experiência que agora se iniciava. Considerava-a a “disciplina curricular mais perigosa” (23.12.1972, p. 3), que privilegiava até autores da oposição. Por fim foi arduamente criticado o facto de África aparecer no programa como uma “África negra” e do branco poder ser entendido como aquele que se imiscuiu num território de outros, acusando os autores do programa de estar de acordo com os movimentos terroristas africanos (aparecendo a expressão “terrorista”, nunca a de “independentista”). Contrariava-se não ser a expansão portuguesa mais destacada que a espanhola ou a francesa e punham-se em causa as metodologias referenciadas: “aulas coloquiais... divisões em grupos de discussão... debate permanente... ensino ao sabor do capricho dos alunos... transformação do professor em mero modelador e registador de conclusões” (27.12.1972, p. 2), considerando que eram uma porta aberta para a insurreição, a anarquia, a insegurança, a contestação.

A avaliação dos alunos era contínua e, pela primeira vez, declaradamente autorregulada e, também nisso, houve repercussões na avaliação instituída na escolaridade preparatória e unificada a partir do ano letivo de 1975-1976: os objetivos de trabalho eram definidos a partir de uma avaliação de diagnóstico e da construção de um patamar que se deveria alcançar. Regularmente o aluno e o encarregado de educação eram informados do rendimento do trabalho desenvolvido, das dificuldades que ainda existiam, daquelas que já tinham superado e de como se poderia proceder para atingir o tal patamar pretendido. Os intervenientes no processo participavam todos de igual modo porque havia fichas de autoavaliação mensais que o aluno preenchia, anotadas pelo professor e assinadas pelo encarregado de educação. Essas fichas de autoavaliação eram formativas e contavam com a participação em aula, a colaboração em grupo, o trabalho pessoal, as atitudes e, por fim, o conhecimento. Utilizava-se o “insuficiente”, o “fraco”, o “satisfaz”, o “bom”. Na última coluna o aluno descrevia o que considerava ser o seu conhecimento da matéria, onde tinha maiores dificuldades e o professor anotava a sua opinião e aconselhava, datando e rubricando.

O envolvimento de todos, professores, pais, alunos, autores de programas e ideólogos da reforma fez com que esta experiência tivesse tido muito eco e tivesse resultado numa proposta muito coesa. Quando tal não acontece, o sistema educativo pode ser “ingovernável” (Philippe Perrenoud, 2002, p. 37) mas a designação de “experimental” e, sobretudo, o carácter de voluntariado da reforma de Veiga Simão deu-lhe o benefício da dúvida e fez com que os professores sentissem que faziam parte do processo, coisa que não aconteceu noutras reformas após o 25 de Abril, que surgiram com um carácter mais impositivo.

REFERÊNCIAS

A Reforma do sistema educativo (1973). Lisboa: Ministério da Educação Nacional/Secretaria-Geral de Divisão e Documentação.

- Despacho de 9 de agosto de 1972: Lançamento experimental da escolaridade obrigatória de oito anos com novos programas. In *Boletim Oficial – Suplemento* (outubro 1972). s.l. [Lisboa]: Ministério da Educação Nacional/Secretaria-Geral, 1, 201-203.
- Fonseca, M. M. V. (2003). *Educar herdeiros. Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Henriques, R. P. (2010). *Discursos legais e práticas educativas. Ser professor e ensinar História (1947-1974)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Hunner, J. (2011). Historic Environment Education: Using Nearby History in Classrooms and Museums. *The Public Historian*, 33(1), 33-43.
- Novidades* (1972). 23, 24 e 27 de dezembro.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Pinto, F. P. L. (1961). *Discursos proferidos pelo Prof. Eng. Dr. Francisco de Paula Leite Pinto como Ministro da Educação Nacional de Julho de 1956 a Maio de 1961*. Lisboa: s.ed. [Dactilografado e Ciclostilado nos Serviços da Comissão de Estudos da Energia Nuclear do Instituto de Alta Cultura].
- Proença, M. C. (2004). A reforma educativa de Veiga Simão. In Fernando Rosas & Pedro Aires de Oliveira (Coord), *A transição falhada. O Marcelismo e o fim do Estado Novo (1968-1974)* (233-261). Lisboa: Editorial Notícias.
- Programas. A ensaiar ao abrigo do Decreto-Lei 47:587, de 10.03.1967. 1º Ano após o actual 1º Ciclo Preparatório do Ensino Secundário* (1972). Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Ssimão, V. (s.d.). *Batalha da educação: discursos proferidos em 1970 pelo Ministro da Educação Nacional*. Lisboa: Ramos, Afonso & Moita, Lda.
- . (1979, abril). A educação está adiada... para começar em 1985. Entrevista in *O Jornal da educação*, 22 (ano II), 6-10.
- . (1973). *Educação...caminhos de liberdade*. [Lisboa]: CIREP.
- Stoer, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal; 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.

••• ••• •••

Estrategias para la difusión y visibilidad de un modelo de sociedad convencional. El caso del teatro infantil de los Salesianos (1900-1960)

María de la Hoz Bermejo Martínez

Universidad de Alcalá

La primera representación teatral infantil de la que se tiene constancia entre la Congregación Salesiana tuvo lugar el 29 de junio de 1847 en la localidad italiana de Valdocco (Turín), cuna de los salesianos, con motivo de la confirmación de los alumnos, quienes para la ocasión llevaron a escena la obra *Un caporale di Napoleone* (CERVERA, 1982: 224 y VALIENTE MORENO, 2011: 105). El promotor de esta iniciativa fue el mismo fundador de la Congregación, el italiano San Juan Bosco (1815-1888), quien en 1858 publicó sus célebres *19 Reglas para el Pequeño Teatro*, en las que se evidencia el uso que el sacerdote pretendía hacer del teatro como un medio de aprendizaje y de entretenimiento para los niños (LEMOYNE, 1983: 89-90).

La primera publicación de la que tenemos constancia en España data de 1886, cuando las piezas dramáticas comenzaron a aparecer en la publicación periódico-mensual *Lecturas católicas*, editada por la Escuela Tipográfica Salesiana de Sarriá (Barcelona) y que en 1898 tenía ya a la venta 16 títulos dramáticos exclusivamente para niños. Pero la verdadera normalización de sus publicaciones llegó con la creación de su célebre *Galería Dramática Salesiana*. La primera noticia data de 1915, cuando en los catálogos de algunas de las editoriales escolares del momento ya aparezcan anunciados en torno a unos cien títulos para hombres o niños y una veintena para señoritas. Con esta primera gran aparición, los Salesianos parecen demostrar el éxito y la consolidación de su teatro escolar y la Librería Salesiana trabaja en la línea de difundir, al tiempo que visibilizar en sus aulas, su proyecto educativo. En torno a la década de 1920, los Salesianos van a apostar por un control del mercado editorial a través de la clara superioridad de oferta de títulos publicados. Para ello, el teatro de los Salesianos se nutrió, no solo de muchas de las obras que antes había coeditado con el madrileño *Teatro Moral*, editado por Bruno del Amo, sino también de los fondos de las colecciones catalanas más exitosas de las primeras décadas del siglo XX, como el *Teatro de la Niñez* y la *Galería Dramática Infantil*, de la editorial Bastinos; así como la obra de Eduardo Sainz Noguera recogida en su *Galería Dramática Moral* y la de Manuel Marinello en su *Teatro Escolar*.

La elección de este género para la difusión de su modelo educativo no fue fortuita, pues la lectura y posterior representación pública de sus obras ante el resto de la familia Salesiana, con toda la presión que ello implicaba para los pequeños actores y actrices, era en realidad el escenario perfecto para la transmisión, consolidación y visibilización pública de una pedagogía inserta en la moral cristiana y en el modelo decimonónico burgués con todo lo que ello implicaba para la infancia española de la época. Así, las moralejas de las obras salesianas, pero también sus personajes secundarios, reflexiones indirectas, paratextos o consejos para la puesta en escena, nos hablan de una sociedad basada en los valores del nacionalismo, el catolicismo y, como no, el heteropatriarcado. Con más de 150 títulos

para jóvenes, 100 para señoritas, 70 para niños y 60 para niñas a la venta hacia la década de 1950, la *Galería Dramática Salesiana* predicaba a los cuatro vientos su modelo de sociedad. Fueron muchos los escritores y escritoras de la época que se animaron a contribuir a los fondos de la colección con sus textos, adaptados de obras originalmente dirigidas al público adulto, o bien escritas *ex profeso* para el emergente público infantil. Algunos de los más destacados fueron el célebre dramaturgo Pedro Muñoz Seca, Carlos Arniches, José Bellafont Rosé o Juan Mir, así como algunas escritoras, como Rosa Cloirán, Consuelo Soriano de Villar o Antonia Sampere. El éxito del teatro salesiano queda además evidenciado en el elevado número de reediciones, la mayoría al menos reeditadas dos o más veces, pero incluso en algunos casos con la 10ª edición, como *¡Jesús, qué criada!* de Eduardo Sainz Noguera, *El anillo de oro* de Pedro J. Solas, *Se necesita criada* de José Álamo Naranjo o *La pordiosera* y *Enrique el envidioso* de Manuel Genaro Rentero. Todas estas cifras confirman el éxito de la colección Salesiana (Cervera, 1982: 154).

Toda la obra teatral salesiana se caracterizó por su fuerte moralidad, pues entendían el teatro como un vehículo para la educación de la infancia en los valores morales católicos de la Congregación, siendo omnipresente en sus moralejas la importancia de la caridad con los/as más necesitados/as, la humildad, el sacrificio, el perdón, el arrepentimiento o los valores de la familia cristiana y las funciones de sus distintos miembros. Pero también el patriotismo es, como sucede en mucha de la literatura infantil y juvenil de la época, otra de las enseñanzas más repetitivas en los textos de los Salesianos que, unido a la ya mencionada moral cristiana, se presenta como una clara defensa del nacionalcatolicismo a partir de la instauración del mismo en la España de la época con el inicio de la Dictadura franquista a partir de 1939. Establecidas las dos bases de la sociedad, únicamente quedaba definir los papeles que niños y niñas tendrían que desempeñar en la sociedad del futuro en tanto que hombres y mujeres del mañana. Divididos en aulas distintas, con un currículum diferenciado y, así mismo, destinatarios de obras de literatura infantil y juvenil, así como de juguetes diferentes, las historias teatrales de los Salesianos no se escapan de estas diferencias y así, los niños y las niñas eran objeto de la educación heteropatriarcal que, desde su mismo nacimiento, ya les ubicaba en esferas diferenciadas y con misiones opuestas en función de su sexo. Todo ello quedaba recogido en la esfera teatral salesiana que, a modo de reflejo de la sociedad de la época, retrataba los valores en los que la infancia de esta primera mitad del siglo XX fue, en gran medida, concebida, educada y mostrada ante el resto de la sociedad como sucedía, por ejemplo, en estas representaciones teatrales de los/as jóvenes Salesianos.

Aunque fueron muchas las editoriales que entre las últimas décadas del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX se lanzaron al desarrollo del teatro como género infantil, como Hernando y Calleja en la capital, o Bastinos, Sucesores de Blas Camí y Borrás, Mestre y C^a en Barcelona, lo cierto es que ninguna de estas colecciones o “galerías dramáticas”, como se las publicaba en los catálogos editoriales del momento, alcanzó las cifras de la *Galería Dramática Salesiana*, quien a partir de la década de 1920, pero especialmente ya a partir de los años 30, supo hacerse con el control definitivo de un mercado destinado a un público que acababa de descubrir el fascinante mundo de la lectura y la escritura como lo eran los niños y las niñas de entresiglos. Con su llegada a las aulas españolas, la alfabetización de masas puso al servicio de la educación convencional una nueva herramienta para la transmisión de valores como el nacionalismo, el catolicismo o el heteropatriarcado. La lectura y posterior puesta en escena de estos textos teatrales de la *Galería Dramática Salesiana* fueron un camino para la difusión y visibilización pública de un modelo pedagógico anclado en los valores de la sociedad burguesa decimonónica. La fuerte tradición teatral salesiana introducida y consolidada por su fundador, San Juan Bosco, fue probablemente la causa de la perduración en el tiempo de la colección salesiana que, aunque desapareció hacia la década de 1960, no terminó con su célebre teatro

escolar, hoy en día una de las grandes tradiciones teatrales infantiles entre las escuelas españolas y hoy, igual que entonces, escenario para la difusión y visibilización de una sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aresti Esteban, N. (2001). *Médicos, donjuanes y mujeres modernas: los ideales de feminidad y masculinidad en el primer tercio del siglo XX*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Ballarín Domingo, P. (2008). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*. Madrid: Síntesis.
- Borrás Llop, J. M. (1996). *Historia de la infancia en la España Contemporánea: 1834-1936*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Bravo Villasante, C. (1969). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Doncel.
- Castillo Gómez, A. (2004). *Historia mínima del libro y la lectura*. Madrid: Siete Mares.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (2001). *Historia de la lectura en el Mundo Occidental*. Madrid: Taurus.
- Cerrillo, P. C. y García Padrino, J. (1997). *Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1982). *Historia crítica del teatro infantil español*. Madrid: Editorial Nacional.
- . (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- De Puelles Benítez, M. (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Barcelona: Labor.
- Delgado Criado, B. (1994). *Historia de la Educación en España y América. Vol. 3 La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Ediciones SM.
- Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España contemporánea: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández Cambria, E. (1987). *Teatro español del siglo XX para la infancia y la juventud (Desde Benavente a Alonso de Santos)*. Madrid: Escuela Española.
- Fernández Soria, J. M. (1984). *Educación y cultura en la Guerra Civil (España, 1936-39)*. Valencia: Nau Llibres.
- García Padrino, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Pirámide.
- Lemoyne, G. B. (1963). *Memorias biográficas de San Juan Bosco. Volumen 6*. Barcelona: Central Catequística Salesiana.
- Payà Rico, A. (2007). *La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea*. Valencia: Universitat de València.
- . (2008). *Aprender jugando. Una mirada histórico-educativa*. Valencia: Universitat de València.
- Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura y sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- . y GIMENO BLAY, F (1995). *Escribir y leer en Occidente*. València: Universitat de València.
- Valiente Moreno, F. J. (2011). *Don Juan Bosco y la comunicación educativa*, Educación y Futuro.

••• ••• •••

Escuelas obreras en fábricas intervenidas durante el gobierno de Salvador Allende (Chile, 1970-1973)

Christián Matamoros Fernández

Universidad de Santiago de Chile

Las experiencias educativas chilenas en el mundo del trabajo se han vinculado principalmente con las iniciativas propiciadas por las organizaciones de trabajadores, las que de alguna u otra forma se pueden enmarcar en lo denominado como educación popular, educación de adultos o educación sindical. Sobre dichas experiencias existen varias investigaciones para el caso de Chile, las que se han concentrado en las escuelas de las sociedades de artesanos durante la segunda mitad del siglo XIX (Godoy, 1994; Fuentes, 2009) y las del mundo obrero en el siglo XX (Lagos, 2013; Urrutia, 2015; Núñez, 1982; Reyes, 2005; Matamoros, 2013). El ascendente proceso de transformaciones sociales experimentado en este país desde la década de 1960 llevó a que emergieran nuevas formas de vincular las experiencias educativas con las clases trabajadoras, especialmente con sus organizaciones, pero también surgieron numerosas experiencias educativas para obreros patrocinadas o dirigidas por las mismas empresas.

La Central Única de Trabajadores (CUT), principal entidad sindical chilena desde 1953, planteó en sus diversos Congresos la necesidad de establecer y llevar a cabo un proyecto planificado de educación, el que, a diferencia de las experiencias de las primeras del siglo XX, no apeló a instancias de autoeducación de los trabajadores, sino más bien a la búsqueda de un trabajo conjunto con el Estado o con organizaciones estatales. Así, por ejemplo, en 1963 la Universidad de Chile firmó un convenio con la CUT, mediante el que se buscó abrir la Universidad a las/los trabajadores y desarrollar un programa de formación sindical, el que quedaría bajo la responsabilidad de la CUT y el Centro de Estudios Sindicales y Cooperativos (CESCO) de esa Universidad. El CESCO puso en marcha un sistema nacional de educación para los trabajadores, con una comisión técnica que asesoró a la directiva de la CUT, la que estaba compuesta por destacados académicos, por lo que la relación educativa hacia los dirigentes de la CUT y de algunas de sus Federaciones, fue siempre de carácter vertical, desde expertos hacia dirigentes con un liderazgo sindical formado en la práctica, pero que, supuestamente, carecían de conocimientos técnicos. Las didácticas de este tipo de experiencias educativas fueron siempre del tipo “clase magistral”, las que iban en sintonía con las instancias de formación sindical que en ese entonces se realizaban desde instituciones internacionales, como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), con un alto costo monetario, escasa continuidad y limitada solo a los dirigentes sindicales (Muñoz, 2006).

Con objetivos similares, pero con una práctica educativa bastante distinta, la CUT suscribió en 1969 un nuevo convenio, de mayor magnitud, con la Universidad Técnica del Estado (UTE), el que se conoció como el Convenio CUT-UTE, el cual buscó fortalecer el mayor ingreso de hijas e hijos de trabajadores a la Universidad y que los mismos trabajadores sindicalizados pudiesen

cursar las carreras regulares o cursos técnicos cortos, vinculados a las áreas laborales donde se desempeñaban los trabajadores. Además, reconociendo la carencia de escolaridad secundaria y primaria completa en el mundo obrero, principalmente en industrias y minas, este convenio también contempló la conformación de escuelas de nivelación para trabajadores, las cuales no se instalarían en las aulas universitarias, por el traslado y tiempo que aquello implicaba, lo que fomentaba la deserción escolar. En cambio, estas escuelas se instalaron en los mismos lugares de trabajo, ya sea al interior de las empresas, en las sedes sindicales aledañas o en poblaciones obreras contiguas a las empresas (donde existiesen). De esta forma, durante el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973) se levantaron en Santiago alrededor de 20 escuelas enclavadas en el territorio propiamente laboral, y otras 18 en otras zonas del país. En el caso de las escuelas constituidas en empresas santiaguinas, la mayoría estuvo enclavada en empresas industriales y que habían sido recientemente estatizadas por el gobierno, las que poseían una importante cantidad de trabajadores, sindicatos fuertes, algunos con posiciones moderadas y otros que durante la UP desarrollaron una alta conflictividad, respaldando las medidas del gobierno o exigiendo su intensificación (la excepción fue el sindicato de “La Papelera” en Puente Alto).

Una parte importante de estas experiencias se instalaron en empresas ubicadas en la zona del cordón industrial Cerrillos-Maipú, donde hemos detectado la presencia de 7 escuelas en el mundo obrero. Ese territorio, fue uno de los más estratégicos y con mayor presencia de empresas del país, y donde emergió por primera vez, en el año 1972, la experiencia de los cordones industriales, instancias organizativas de carácter informal que agruparon a las diversas organizaciones de trabajadores de un territorio. Los cordones industriales representaron la mayor iniciativa obrera para responder al boicot de los sectores golpistas, y también la manifestación popular más clara de la búsqueda de intensificación del proceso liderado por Salvador Allende.

En la presente propuesta buscamos analizar el contexto laboral-educativo y las prácticas pedagógicas experimentadas en una de las empresas donde este tipo de escuela logró un importante desarrollo como fue en la Industria Nacional de Neumáticos S.A. (INSA), ubicada en el cordón industrial Cerrillos-Maipú. Esta escuela se ubicó en la población de los obreros de INSA, la que estaba al frente de la industria, conformando una extensión del territorio laboral hacia el lugar de residencia. Para realizar este análisis nos basaremos en fuentes propias del Convenio CUT-UTE, investigaciones enfocadas en los conflictos laborales del periodo, especialmente en el cordón Cerrillos-Maipú, y en tres entrevistas a profesores que realizaron clases en la escuela de INSA.

Nuestra hipótesis plantea que estas experiencias educativas representaron prácticas no tradicionales de educación, cercanas de alguna u otra forma a las teorías de educación popular que en esos años comenzaban a desarrollarse en su matriz freiriana y a las concepciones marxistas sobre la relación de la educación y el trabajo. El hecho de estar insertas en el mundo obrero permitió que estas escuelas perdieran parte de la verticalidad propia del sistema escolar tradicional, y además no estuvieran limitadas a los dirigentes sindicales, sino al conjunto de los trabajadores. Además, las clases eran impartidas por pedagogos jóvenes, recientemente egresados y que adscribían entusiastamente al proyecto de transformaciones liderado por la Unidad Popular. Estas y estos profesores compartieron la experiencia de ese mundo obrero, ya sea en la escuela misma, pero también en instancias externas a las aulas, como los almuerzos en los comedores de la fábrica, las asambleas sindicales o simplemente al caminar por las calles de la población. Esas prácticas educativas son las que buscamos analizar en esta presentación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Godoy, M. (1994). Mutualismo y educación: las escuelas nocturnas de artesanos, 1860-1880. *Última Década*, 2(2), 42-53.
- Fuentes, M. (2009). Educación popular en la Sociedad de Artesanos de La Serena: escuela nocturna 1874-1884. *Universum* n.24 v.1. 42-57.
- Lagos, M. (2013). Experiencias educativas y prácticas culturales anarquistas en Chile (1890-1927). s/l. s/e.
- Matamoros, C. (2013). Ilustración obrera y prácticas educativas en la Mancomunal de obreros de Coquimbo», en *Revista Identitas. Revista de Historia Regional y Local (Latindex)*, n° 1, Universidad Católica de la Santísima Concepción, pp. 35-51.
- Muñoz, A. (2006). *Abriendo caminos. Retrospectiva política, sindical y social de Chile y de América Latina, a través de una historia personal*. Santiago: Impresiones Gráficas Digitales.
- Núñez, I. (1982). *Educación popular y movimiento obrero: un estudio histórico*. Santiago: PIIE-Academia de Humanismo Cristiano.
- Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile. (1921-1932 y 1977-1994)*. Tesis para optar al grado de Doctora en Historia, Universidad de Chile, Santiago.
- Urrutia, S. (2015). Experiencias de educación libertaria en el movimiento popular chileno, 1900-1935. *Cuadernos chilenos de historia de la educación*, n° 3, Santiago.

••• ••• •••

Línea temática 4.
Saberes negados y/o minorizados

Adaptar el saber al régimen político: *El libro del trabajo* de Adolfo Maíllo

Carmen Diego Pérez y Montserrat González Fernández

Universidad de Oviedo

EL PUNTO DE PARTIDA

Desde que García Crespo publicara en 1983 *Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975)* son decenas los estudios que seleccionan los libros para estudiar la ideología franquista atendiendo únicamente a la fecha de la edición que maneja el investigador, sin comprobar dos aspectos relevantes: si el libro fue aprobado para ser usado en la enseñanza en ese período y si fue editado por primera vez en esos años, pues ambas circunstancias determinan el alcance de las conclusiones.

El libro del trabajo. Lecturas estimulantes, destinadas a los grados superiores de la enseñanza primaria de Adolfo Maíllo ha sido usado por algunos investigadores para ejemplificar la ideología franquista, omitiendo o ignorando que ya estaba en uso y que las versiones de este son reelaboraciones del autor y, por tanto, en sus páginas hay contenido idéntico y otro diferente; incluso aquellos que manifiestan que hubo ediciones anteriores señalan dificultades para “corroborar en qué medida el cambio de régimen político afectó a la carga ideológica de los libros” (Martens y Soto 2012), razón por la que abordamos el análisis comparado de las cinco ediciones de esta obra utilizada en la escuela durante la república y el franquismo.

También hay estudios que muestran el papel de Maíllo como artífice de los planteamientos pedagógicos del franquismo (Hernández, 2002; Mainer y Mateos, 2011) y, por su destacado papel en la educación durante la dictadura, otras investigaciones sobre el contenido ideológico de los manuales escolares terminan identificando ideas o valores propios de la ideología franquista cuando, sin embargo, ya estaban presentes en ediciones previas de la misma obra; por eso focalizamos nuestro estudio en el mensaje transmitido a los escolares en *El libro del trabajo* en ambos periodos.

Consideramos que para precisar las directrices ideológicas de cualquier régimen sería imprescindible acceder a los informes técnicos de los censores de los libros de texto –saber qué suprimían o qué querían que se introdujera en el texto– pero no se conservan los expedientes de control de los libros escolares –ni de aprobación, ni de prohibición– en el fondo del Archivo General de la Administración o en el archivo personal del autor y para avanzar en ese sentido debemos utilizar otras vías de investigación.

Partimos del supuesto de que este autor y esta obra son un eslabón para ejemplificar y entender las continuidades y rupturas de los planteamientos republicanos y franquistas por el contenido mutilado y retocado de este libro de lectura.

FUENTES Y METODOLOGÍA

Planteamos un estudio de caso para corroborar en qué medida el cambio del régimen político republicano a la dictadura del general Franco afectó al contenido de la obra *El Libro del trabajo* de Maíllo,

destinada para ejercitar la lectura en la escuela primaria en ambos contextos. Nos aproximamos e investigamos la ideologización a través del mensaje transmitido en este libro, pues el autor “«cambia», «evoluciona», o se «ajusta», para emplear un término más llevadero, en función del tiempo histórico en el que escribe” como ya apuntó Molero (2000, 316).

Estudiamos las ediciones de esta obra porque no se conservan los expedientes de aprobación y, por tanto, sólo es posible la comparación de las ediciones publicadas antes y después de la guerra civil para identificar el conocimiento admitido, el saber y los valores enmendados, rechazados o primados en cada uno de los periodos. Comparamos las dos primeras ediciones publicadas durante el gobierno republicano con las tres aparecidas durante la dictadura franquista para detectar las permanencias, retoques y cambios en el texto puesto que su autor varió el contenido para adaptarlo a cada coyuntura política.

EL LIBRO DEL TRABAJO: VERSIONES Y TRÁMITES ADMINISTRATIVOS

El libro del trabajo. Lecturas estimulantes, destinadas a los grados superiores de la enseñanza primaria, editado en Barcelona por Miguel A. Salvatella en 1934 con ilustraciones de Fernández Collado, llegó a una quinta edición en la misma editorial. Tras las dos ediciones en tiempos de la república (1934 y 1935) hubo tres durante la dictadura: la 3ª reformada de 1942, con *nihil obstat* del obispo de Barcelona del 22 de septiembre de 1941 y el impreciso refrendo de “Libro escolar aprobado por la Autoridad”, dando a entender que tenía también la gubernativa cuando no era así en esa fecha; la 4ª reformada en 1947 con el mismo *nihil obstat* y la precisión “Libro aprobado por el Consejo Nacional de Educación. 26-III-1943” y aún hubo una quinta edición sin fecha.

Maíllo no sometió inicialmente *El Libro del trabajo* a evaluación del Consejo de Instrucción Pública, trámite necesario para ser considerado oficialmente libro escolar de lectura, no obstante, se difundió, pues en 1935 estaba en el mercado la segunda edición, aunque con el presupuesto escolar sólo se podía adquirir obras incluidas en las dos listas publicadas por ese organismo y, entre las obligaciones de los inspectores –cargo que él ejercía–, estaba comprobar este extremo. Sí está aprobado, finalmente, por la orden del 5 de febrero de 1936 sin que sea posible determinar en qué fecha el autor o la editorial solicitaron su aprobación oficial.

El comienzo de la guerra civil y su desenlace marca la historia de esta obra pues el avance territorial del ejército sublevado no permitía actuaciones generales y las decisiones de las autoridades provinciales sobre determinados libros son diversas, dándose el caso de estar prohibido en unas demarcaciones y no en otras; por ejemplo, en Asturias la Inspección de primera enseñanza ordenó retirar de las escuelas *El libro del trabajo* en junio de 1937 (Diego, 2003) y lo mismo hizo la inspección de Zamora en agosto de 1938. No era uno de los 63 libros prohibidos por la primera norma de la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, firmada por Romualdo de Toledo el “III año Triunfal” (18 de agosto de 1938), cuyo original se conserva en el AGA, probablemente al no considerar a Maíllo un autor “declaradamente enemigo del Glorioso Movimiento Nacional”; sin embargo, esta circular no se publicó oficialmente, sino que se comunicó internamente mediante oficio siendo reproducida por la prensa. Este hecho dio lugar a situaciones diversas porque la inspección provincial de primera enseñanza de Burgos reproduce la citada circular pero incluye *El libro del trabajo*, que no está en el original, pidiendo el inspector jefe que se enviase a ese organismo los ejemplares que aún pudieran estar en las escuelas y la inspección de Soria incluye como autor a Maíllo, pero en el título consta “Avante” –que no estaba en el original–, que era el nombre de la revista mensual de

pedagogía y de una colección que publicaba la editorial Salvatella, en cuyo consejo de redacción participaba Maíllo y varios “educadores conservadores y católicos sociales, que concebían la enseñanza en términos de patriotismo y renovación espiritual pero evitaban el abierto antirrepublicanismo de los tradicionalistas” (Boyd, 2000, 187).

Al ser cuestionado en algunas provincias hizo que Maíllo tuviese la necesidad de reformarlo. No lo hizo inmediatamente, pues el 18 de octubre de 1938, la *Comisión dictaminadora de los libros escolares que se han de usar en las escuelas nacionales* estimó necesario “que los Inspectores de Primera Enseñanza en activo no se dediquen a publicar libros escolares, prohibición que empezará a regir en el presente curso”. La autoría de los inspectores fue más restringida al prohibirse “la publicación, venta y uso en las escuelas de los libros cuyos autores sean Inspectores de Primera Enseñanza en activo, cumpliéndose enteramente lo dispuesto para los originales inéditos y, respecto a los publicados hasta la fecha, sólo se autoriza la venta de las existencias disponibles” (orden del 1 de marzo de 1939). Los inspectores de primera enseñanza rebatieron estas decisiones y consiguieron limitar que el único lugar donde no se pudiera utilizar sus obras fuera en las escuelas de la provincia donde ejercían (orden 20 de octubre de 1939). Terminada la guerra civil, Maíllo publicó la edición reformada en 1942 y la sometió a evaluación del Consejo de Educación Nacional obteniendo el visto bueno en la sesión de la Sección Tercera del 26 de marzo de 1943, no constando en el acta ningún comentario, carencia bastante habitual.

Respecto a la divulgación de *El libro del trabajo*, varias revistas pedagógicas anunciaron repetidamente durante semanas su inminente aparición y una vez editado también lo publicitan. Su primera edición fue reseñada por Evaristo de Cuenca (1934) en la *Revista de Pedagogía*. Su prohibición y retirada de las escuelas en varias provincias durante la guerra civil indica que se estaba utilizando con frecuencia en la enseñanza y, años más tarde, es citado por los maestros como uno de los libros utilizados más frecuentemente según la encuesta que realizó Francisca Montilla (1954).

Maíllo estructuró inicialmente esta obra en cinco partes, divididas cada una en “Lectura” y las redujo a cuatro a partir de la 3ª edición. Suprimió la cuarta parte titulada “Las formas sociales del trabajo” –de la lectura XXV a la XXX– y conservó contenido idéntico e introdujo otro nuevo en las cuatro partes que mantuvo.

CONCLUSIONES

El libro del trabajo fue autorizado a posteriori de su edición para ser utilizado en la enseñanza primaria por el gobierno republicano y, una vez reformado, por el franquista; no obstante, durante la guerra civil fue cuestionado por algunos rectorados e inspecciones de educación que se anticiparon a incautar libros y fue incluido en algunos territorios entre los prohibidos por la circular de la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza del 18 de agosto de 1938 difundida internamente y reproducida en los boletines de la inspección de algunas provincias.

En las cinco ediciones de *El libro del trabajo* hay dos versiones que ejemplifican cómo el control de la producción de obras escolares siempre construye y modela el flujo informativo que llega al alumnado, reflejando la intervención del gobierno de turno en el contenido del libro de texto y lectura destinado a la primera enseñanza. Mientras que la república demandaba creación, renovación y actualización de la literatura escolar estimulando a los autores a escribir obras didácticas –tarea a la que contribuyó Maíllo–, la dictadura, especialmente en el primer franquismo, obligó a evitar temas y dio consignas imponiendo cuestiones a tratar (asuntos relativos al Movimiento, la religión o el Fuero del trabajo), que Maíllo asumió.

El hecho de incorporar en la primera edición la lectura titulada “legislación social”, en la que presenta información actualizada del mundo laboral y de la Oficina Internacional del Trabajo dirigida por Albert Thomas, la hacía sospechosa y peligrosa para la dictadura interesada en inculcar un nuevo concepto de trabajo; por ello, a partir de la tercera edición, Maíllo incluyó el Fuero del trabajo y este hecho refleja no sólo una actualización de la normativa laboral del franquismo sino que, al omitir la existencia de esta Oficina, sustraía información a los escolares, futuros trabajadores. Cada versión del *Libro del trabajo* mantiene un enfoque, una perspectiva acerca del trabajo y la sociedad diferente y desde luego su contenido a partir de la tercera edición queda lejos de lo que su autor declaró adecuado para los libros de ejercitación lectora, pues al eliminar información empobreció el texto de las últimas ediciones y se alejó de su declarado ideal: “lo que el niño necesita es abrirse a la contemplación desde puntos de vista muy diferentes, de la variedad infinita de los hechos y los pensamientos, único modo de que obtenga de esa cantera inagotables elementos de «nutrición intelectual» susceptibles de enriquecerlo, ahondarlo y personalizarlo” (Maíllo, 1967, 46).

Siendo notables los cambios que introdujo en su obra para adaptarla a los requisitos estipulados por ambos regímenes políticos para los libros de lectura, también hemos de reseñar que más de la mitad de sus páginas son idénticas, vehiculando los mismos valores: honradez en cualquier profesión –evitar fraudes para aumentar las ganancias–, pues su ausencia no solo es penada por ley, sino que también es un vicio moral; la diligencia; la laboriosidad; el fervor o dedicación...

El resultado del análisis de contenido de libros de texto suele cerrarse atribuyendo al autor unas determinadas convicciones, un concreto planteamiento socio-educativo, una ideología pero, una vez hemos comparado las páginas de cada edición, no nos es fácil atribuirle sin atisbo de duda una opción, porque ¿cuándo es más fiel a sí mismo, en las primeras ediciones o en las otras? Maíllo, ciertamente fue un “pedagogo orgánico del estado” (Mainer y Mateos, 2011) por su implicación y labor en la administración educativa durante su vida. La redacción y adaptación del contenido de *El libro del trabajo* corrobora que efectivamente colaboró con las directrices educativas emanadas del gobierno, primero del republicano y luego del franquista. Las significativas diferencias detectadas en el contenido y en el mensaje transmitido a los escolares al cotejar las ediciones plantea interrogantes que requieren más información e investigación, ¿es Maíllo un ejemplo de autor y docente que se autoenmienda durante el franquismo?, ¿escatima información a favor del adoctrinamiento?...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boyd, C.P. (2000). *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Cuena, E. de (1934). MAILLO (Adolfo): El libro del trabajo. Ed. Salvatella. Barcelona, *Revista de Pedagogía* (XIII)152, 381-382.
- Diego Pérez, C. (2000). Dictamen y dotación de libros de texto desde la Guerra Civil Española hasta la creación del Consejo Nacional de Educación, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* (19), 293-309.
- Diego Pérez, C. (2003). Retazos de la actividad escolar asturiana durante los cursos 1937-1939, *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación* (7), 129-151.
- García Crespo, C. (1983). *Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975)*. Ediciones Universidad de Salamanca-Instituto de Ciencias de la Educación.

- Hernández Díaz, J.M. (2002). Adolfo Maíllo, inspector de primera enseñanza en la República y en la Guerra (1931-1939). A. Tiana Ferrer y V.M. Juan Borroy (coords). *Santiago Hernández Ruiz (1901-1988) y la educación de su tiempo: miradas desde un centenario*. (133-163). Diputación provincial de Zaragoza.
- Maíllo, A. (1934). *El libro del trabajo. Lecturas estimulantes, destinadas a los grados superiores de la enseñanza primaria*. Salvatella; 2º ed. (1935); 3º ed. reformada (1942); 4º ed. reformada (1947) y 5º ed. (19 ?).
- . (1967). *Los libros escolares*. Sucesores de Rivadeneyra.
- Mainer Baqué, J. y Mateos Montero, J. (2011). *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*. Tirant Lo Blanc.
- Martens, H. y Soto Vázquez, J. (2012). La ideología franquista en clase de Lengua y Literatura: el caso de Adolfo Maíllo. *Ocnos: revista de estudios sobre la lectura* (8), 49-56.
- Molero Pintado, A. (2000). Tres momentos clave en la historia del libro escolar: de la dictadura primorriverista a los primeros años del franquismo. En A. Tiana Ferrer. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (307-317). UNED.
- Montilla, F. (1954). *Selección de libros escolares de lectura*. C.S.I.C. Instituto “San José de Calasanz”.

••• ••• •••

El papel de los manuales escolares en la conformación y desarrollo de la disciplina escolar de música en España entre 1970-1990

Jonatan Medina Santana
Universidad de la Laguna

OBJETIVOS

Como objetivo principal, el presente trabajo parte del estudio del desarrollo de la materia de música en el ámbito de la educación formal, su presencia en el currículum académico y la conformación de contenidos de la misma durante el periodo comprendido entre el tardofranquismo y la transición democrática en España, a fin de entender su importancia y repercusión educativa. Por ello, la motivación principal de esta comunicación, parte de la idea de entender los acontecimientos pasados y contenidos impartidos en la disciplina escolar de música entre 1970 y 1990, con el fin de comprender cómo estos contenidos se fueron modulando a través de los manuales escolares de la época y cómo contribuían y contribuyen a entender la materia de música en la actualidad.

METODOLOGÍAS Y FUENTES

Las fuentes empleadas, así como la metodología llevada a cabo para el desarrollo del presente trabajo, parten del estudio y contrastación de documentos e investigaciones relativas al tema en cuestión, así como del análisis de parte de los manuales escolares utilizados en la educación musical en el tardofranquismo y la transición democrática en España.

DESARROLLO DEL CONTENIDO DE LA COMUNICACIÓN

La disciplina escolar de música entre los años 1970 y 1990, presenta un cierto “limbo” académico tanto en lo referente a contenidos curriculares a impartir dentro de la etapa escolar, como a su relevancia para estar presente en el currículum oficial académico con carácter formal dentro de dicha etapa. De hecho, históricamente en la mayoría de los cambios acaecidos dentro de los marcos legislativos del panorama educativo español, ha estado y suele estar en una situación de marginación, estando dentro de las materias menos valoradas y con menos presencia en el currículum escolar. Por ello, existe una cierta complejidad a la hora de abordar los contenidos y metodologías llevados a cabo en esta materia y en dicha época histórica.

Por un lado, proviene de un contexto histórico y educativo en el que la música ocupa más bien poco o casi nada dentro del ámbito curricular educativo formal, estando esta centrada dentro de la etapa escolar durante la etapa franquista, principalmente en canciones populares, religiosas y patrióticas. De hecho, “el canto de himnos se incluía en una asignatura impuesta por el franquismo bajo el nombre de Formación del Espíritu Nacional, pero nunca alcanzó mucho rigor”(González, 2012, p.394). Por ello, toda música que no tuviera que ver con el nacionalcatolicismo, quedaba excluida de ser enseñada.

Por otro lado, la formación del profesorado de educación musical en dicha época, en términos generales es bastante deficitaria, puesto que durante el franquismo se descuidaba notablemente, y aunque durante la transición democrática se recogía la Diplomatura en Formación del Profesorado de EGB. Especialidad en Educación Musical, no va a ser hasta 1990 con la LOGSE, donde se creen los estudios de Magisterio en Educación Musical, estableciéndose así unos estudios académicos superiores más específicos y plenos referentes a los maestros y maestras en educación musical.

Por todo esto, autores como Pérez (1994) hablan del período que transcurre entre mediados del siglo XIX y la década de 1970 referente a la educación musical en España, como “una etapa de penuria y miseria. La Educación musical en la enseñanza general no existe ni en la teoría ni en la práctica y en la enseñanza profesional es de miseria” (p.20). Es por ello, que en este contexto, el estudio de los manuales escolares de la disciplina, cobra un papel relevante a la hora de acercarnos a los contenidos impartidos en dicha materia y por lo cuales se guiaba gran parte del profesorado.

El estudio de los manuales escolares desde la década de los 70 ha conformado un campo de estudio de especial interés para la Historia de la Educación. Desde esta óptica, el presente trabajo pretende ser una aproximación a la relevancia de los manuales escolares en la conformación y desarrollo de la materia de música. Conviene destacar, que a diferencia del resto de materias que componían el currículum académico de dicha época, los manuales escolares referentes a música van a encontrarse en menor cuantía. Esto es debido en gran parte, a que la disciplina de música no va a incluirse en el currículum educativo como obligatoria hasta la aparición de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Aunque por otro lado, si que encontramos una bibliografía un poco más extensa acerca de la metodología en el aula a la hora de impartir educación musical.

Desde esta perspectiva, al no existir un currículum claramente definido y de obligado cumplimiento para la materia, el profesorado de la asignatura en muchas ocasiones, aunque tuviera formación musical, ya fuese de estudios superiores de música, de conservatorio o de escuelas de música entre otros, se podía guiar y se guiaba de los manuales escolares para el desarrollo de sus clases. Esto conlleva obviamente, a que gran parte de los contenidos impartidos en la asignatura de música, se pudieran regir en base a los contenidos que establecieran o considerasen pertinentes las diferentes editoriales que editasen manuales escolares o libros de música en el momento que nos compete. De hecho, hasta que la asignatura de música no se hace obligatoria con la LOGSE y se va consolidando el currículum de la misma, los contenidos en los libros de textos van a ser bastante dispares, de forma que:

En el caso del libro de texto en el aula de música, la lenta aparición de la Educación Musical en los centros públicos españoles a principios de los años noventa fue tan caótica como imprevisible, manifestándose también este caos en el mercado del libro de texto. Las editoriales tenían que empezar a comercializar y ofertar libros de música para alumnos que nunca habían recibido clases de dicha materia, impartida en ocasiones, por profesores generalistas. (Alonso & Vicente, 2019, p.50)

En este sentido, los contenidos principalmente abordados en los manuales escolares correspondientes a la etapa escolar dentro del ámbito de la educación formal, van a guardar estrecha relación con el rastro dejado por la poca educación musical de la etapa franquista, unido a aquellos contenidos de carácter popular del momento y que guardaban relación con gran parte de la música tradicional y clásica. Así, podemos englobar dichos contenidos en dos bloques principales: uno vinculado al estudio de la música clásica (instrumentación, historia de la música clásica, autores, etc.); y otro

vinculado a la música folklórica y popular de la época, incluyéndose aquí aquella música religiosa de corte cristiana y la relación entre estas (canciones de navidad, cánticos a la agricultura y al campo, instrumentos folclóricos, danzas y bailes tradicionales, etc.).

A su vez, como ya se ha mencionado, este trabajo atiende principalmente a la disciplina de música entendida esta, dentro del ámbito de la educación formal y el currículum académico vigente según el marco legislativo del momento, es decir, tardofranquismo y transición democrática en España (1970-1990). Esto no quiere decir, que desde el ámbito de la educación no formal, no se abordaran otros contenidos distintos o que no se llevaran a cabo otras metodologías más allá de las abordadas en los manuales escolares. Pero aquí nos centraremos en los maestros y maestras referentes a la etapa escolar de educación formal. Así vemos, que el presente trabajo, trata, en definitiva, de intentar explicar cómo se producen los procesos de construcción, legitimación y cambio del currículum escolar de la asignatura de música en la España previa a la LOGSE.

REFLEXIONES FINALES

Los manuales escolares, se posicionan en la etapa escolar, como uno de los recursos didácticos más usados y por los cuales, en muchas ocasiones, se rige el profesorado para llevar cabo el cumplimiento del currículum educativo correspondiente a cada etapa educativa. Es por ello, que en lo referente a la asignatura de música en el periodo histórico referente al tardofranquismo y transición democrática en España (1970-1990), al no ser esta de carácter obligatorio y estarse en dicho periodo solidificando sus contenidos curriculares académicos, estos se presentan como recurso indispensable para la gran parte del profesorado de dicha etapa.

Los contenidos abordados en materia de educación musical, provienen en su mayoría desde esta perspectiva, de la herencia del franquismo y de los cambios sociales que van aconteciendo durante la etapa de transición democrática, aunque por razones obvias, no son los mismos contenidos a principios de los años 70 que a finales de los años 80. Esto se ve reflejado en gran medida, en los manuales escolares de la época, reflejándose contenidos vinculados principalmente por un lado a música folklórica y popular de la época, así como religiosa con carácter cristiano, y por otro lado contenidos vinculados a música clásica.

A su vez, la etapa franquista supone un descuido notable en la falta de formación del profesorado en materia de educación musical, lo que se traduce en una falta de conocimientos y recursos por parte de gran parte del profesorado que ha de impartir dicha materia en el tardofranquismo y transición democrática en la etapa escolar. De ahí, la necesidad de muchos maestros y maestras de apoyarse en los manuales escolares para poder impartir, desarrollar y conformar la asignatura de música en dicho contexto histórico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M. & Vicente, G. (2019). El libro de texto de música: perspectiva del profesorado de educación secundaria. *Espiral. Cuadernos del profesor*, 12 (25), 49-59. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i25.2367>.
- Coello Martín, J. R. (2015). Formación musical de los maestros en el plan de estudio de 1971 y su concreción en la escolaridad. En Teresa González Pérez (Ed.), *Reformas educativas y formación de profesores*, (p.135-169). Biblioteca Nueva.

- España. Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. [Internet]. *Boletín Oficial del Estado*, nº 199 de 18 de julio de 1945, p. 385-416. <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf>.
- España. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. [Internet]. *Boletín Oficial del Estado*, nº 187 de 6 de agosto de 1970, p. 12525-12546. [Consultado el 25 de noviembre de 2021]. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>.
- Ferraz Lorenzo, M. (ed.). (2021). *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática*. Morata.
- González Delgado, M. (2014). Continuidades y cambios en las disciplinas escolares: Apuntes para una teoría sobre la historia del currículum. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 15(4), 262-289.
- González Lapuente, A. (ed.). (2012). *Historia de la música en España e Hispano América (Vol.7): La música en España en el Siglo XX*. Fondo de Cultura Económica.
- Lopez García, N. J., Madrid Vivar, D. & Del Valle Moya, M. (2016). La Legislación educativa elemental de la música en la España del siglo XIX. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (35), 217-236. <https://doi.org/10.14201/hedu201635217236>.
- Lorenzo Quiles, O. (2003). Educación musical reglada en la enseñanza general española: 1939-2002. *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, (19), 54-63.
- Martos Sánchez, E. (2013). La normativa legal sobre la educación musical en la España contemporánea. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 6 (12), 43-50.
- Ministerio de Cultura. (1978). *Dirección General de Música: organización, competencias, objetivos*. Ministerio de Cultura, Secretaría General Técnica.
- Pérez Prieto, M. (2001). La organización de la educación musical en España desde 1970: Estudio a partir de los textos legales de ámbito estatal. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (13), 191-214.
- Porta Navarro, A. (2001). Educación musical, un proyecto a medio camino. *Cuadernos de pedagogía*, (303), 87-90.
- Ramos Ahijado, S., Botella Nicolás, A.M. & Rodríguez Pérez, J. L. (2019). Tratamiento del libro de texto en la historia del sistema educativo español como mediador didáctico en la educación musical. *Revista Música Hodie*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.5216/mh.v19.56471>.

La formación profesional obrera durante las dictaduras primorriverista y franquista: la gran olvidada del relato histórico

Patricia Delgado Granados

Universidad de Sevilla

María Luisa Rico Gómez

Universidad de Alicante

PROPUESTA

La presente propuesta tiene el objetivo de evidenciar la escasa atención que la historiografía educativa española ha prestado a la formación profesional obrera, técnica e industrial, durante la dictadura primorriverista y la dictadura franquista; entendiendo ambos períodos históricos como precursores de la reorganización política de la formación profesional: la primera, como precursora de este programa formativo, y la segunda, como continuista del mismo. A tal propósito resulta oportuno la presente indagación historiográfica sobre el significado y la función socio-laboral de los distintos perfiles profesionales que envolvieron este tipo de enseñanzas, tradicionalmente excluidas del relato histórico, contextualizándolas en dos etapas turbulentas en la historia de España, que presentan características comunes, tanto en la dinámica interna como en las estrategias de control y represión implementadas por las autoridades dictatoriales hacia la clase obrera.

Por un lado, la dictadura de Primo de Rivera tuvo gran importancia para la formación profesional obrera porque supuso, por un lado, la culminación de un tiempo de indefinición legislativa, y, por otro, el inicio de una nueva etapa de máxima intervención estatal en esta materia, dando lugar a un proyecto educativo que, redefinido por la Ley de 20 de julio de 1955 sobre «Formación Profesional Industrial», sirvió de base para la futura estructura de la formación profesional española.

Durante el período primorriverista, se reglamentaron dos disposiciones oficiales que dieron nacimiento a la nueva estructura de la formación técnica, obrera e industrial en España, basada en las escuelas de trabajo: el Estatuto de Enseñanza Industrial de 31 de octubre de 1924 y el Estatuto de Formación Profesional de 21 de diciembre de 1928. Este proyecto formativo fue entendido como un instrumento de la política social y económica dentro del paradigma de *modernismo reaccionario* (Herf, 1990): una vía de modernización económica para la recuperación industrial y, también, una vía de integración nacional de los trabajadores. Se proyectó un currículo educativo cercano a los intereses de los sectores sociales obreros para disciplinarlos bajo los presupuestos políticos e ideológicos de la dictadura, apartarlos del discurso marxista de clase y satisfacer el mercado industrial (De Luis, 1994, p. 8-10; De Puelles, 1999, p. 258).

Con la llegada de la Segunda República, la atención hacia la formación profesional de las escuelas de trabajo quedó relegada a un segundo plano dentro de la concepción política democrática del Estado, en donde la modernización se centró en la generalización de la instrucción primaria. De hecho, la actuación legislativa y presupuestaria, en cuanto tocaba a la formación profesional, se limitó

a trasladar la tutela de las escuelas de trabajo de nuevo al Ministerio de Instrucción Pública, por Decreto de 19 de septiembre de 1931, que habían pasado durante la dictadura al gobierno del Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria.

Para el caso primorriverista, los trabajos de la historiografía española contemporánea dedicados a la formación profesional son escasos; además, en ellos aún hace falta dar el salto a la interpretación en este ámbito de estudio para entenderla como parte de la política económica y social del Estado, de la que se sirvió para integrar al colectivo obrero dentro de los parámetros corporativos e ideológicos del sistema político dictatorial. La mayoría son estudios institucionales de una escuela, de ámbito local o regional, centrados en los inicios de las escuelas de artes y oficios, industriales o de ingeniería, desde mediados del siglo XIX hasta principios del siglo XX (entre otros, Blanes, 2000; Dávila, 2009; Dieguez, 1990; Durán, 2008; Guerrero, 1998; Gómez y Piñero, 1994; Pascual, 1996; Sánchez, 1998; Soldevilla, 2000; o Sousa, 1988). En cambio, son escasos los estudios de escuelas de trabajo durante el gobierno de Primo de Rivera, que sean algo más que un mero apunte general cuantitativo y descriptivo o institucional y que, sobre todo, relacionen el mercado económico con el educativo y profesional (entre otros, Asensio, 1996; Barbat, 1977; Marco, 2000; o Utrillas, 2010). En este panorama existen excepciones, pues son trabajos que establecen una relación entre el significado de la formación profesional industrial y la ideología socio-política que movió la implementación de este currículo con el mercado económico regional. Sin embargo, se apartan de un conocimiento exhaustivo de la importancia que supuso la política del Estado primorriverista para el futuro desarrollo de la formación profesional española posterior a la Guerra Civil española (entre otros, Alberdi, 1980; Alonso y Ortúñez, 2019; Aloy, 1987; Dávila, 1997; Dávila y Naya, 2012, 2014; Lozano, 2004, 2007; Menéndez, 2004; o Monés, 2002).

En el caso de la etapa franquista, la historiografía sobre formación profesional es escasa y demasiado genérica, a pesar de que representó uno de los principales baluartes del régimen en materia de política educativa (entre otros, Echeverría, 1989; Escolano, 1989; Acero Sáez, 1994; Rodríguez, 1997; Utrillas, 2010; Dávila y Naya, 2014). Los primeros tanteos de intervención en materia de formación profesional acorde con la orientación económica, sindical y política del Nuevo Estado se iniciaron una vez finalizada la Guerra Civil, con la puesta en marcha de tres sistemas de cualificación de mano de obra: Formación Profesional Sindical; Formación Agraria, basada en un modelo no reglado, y, el Bachillerato Laboral, establecido por la Ley de Bases de 1949, que pretendía cubrir las necesidades de formación profesional en un nivel medio mediante la creación de una red de Institutos Laborales. Sin embargo, no fue hasta la Ley de Formación Profesional Industrial de 20 de julio de 1955 cuando se atribuyó institucionalmente la preocupación del régimen ante el reto de la modernización y de la industrialización por la formación de mano de obra cualificada, confeccionándose un plan nacional que propugnara una serie de objetivos y metas profesionales cuyo alcance dependía, en gran parte, de la adecuada estructura de la economía española. Además de significar un espacio educativo priorizado por el régimen en su política de nacionalización ideológica y sociocultural de la clase obrera, alejándola así de posibles enfrentamientos sociales encauzados por el discurso marxista de la lucha de clases. El objetivo perseguido no era otro que el de disciplinar a la clase trabajadora a partir de los presupuestos previamente difundidos por el brazo político del régimen franquista, la Falange. Con el marco del crecimiento económico acelerado, la formación profesional volvió a ser centro de interés para el régimen franquista y reclamo para la clase trabajadora tanto adulta como adolescente. En este contexto se fue desarrollando un nuevo discurso educativo que priorizó la igualdad de oportunidades

y el mérito frente al privilegio. De este modo, desde finales de los cincuenta la legitimidad derivada de la victoria en la Guerra Civil va tornándose hacia la búsqueda de un consenso derivado del bienestar económico (Fernández Soria, 1998).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acero Sáez, E. (1994). *Crónica de la formación profesional española*. Ediciones Técnicas y Profesionales.
- Alberdi, R. (1980). *La formación profesional en Barcelona: política, pensamiento, instituciones, 1875-1923*. Don Bosco.
- Alonso, P. y Ortúñez, P. P. (2019). La formación profesional en Valladolid y su impacto en el desarrollo industrial de la ciudad (1880-1970). *Investigaciones históricas. Época moderna y contemporánea*, (39), 473-516.
- Aloy, M.M.A. (1987). *Historia de la formación profesional en Vizcaya durante el siglo XX*. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Asensio, F. (1996). La Escuela de Trabajo de Valdepeñas (1929-1936). *Cuadernos de estudios manchegos*, (22), 111-136.
- Barbat, R. (1977). *Historia de las escuelas de trabajo en la provincia de Tarragona*. Ind. Gráfica Ferrer Coll.
- Blanes, G. (2000). *Orígenes de la enseñanza técnica en Alcoy*. Instituto de Cultura Juna Gil-Albert.
- Dávila, P. (1997). *Las escuelas de artes y oficios y el proceso de modernización en el País Vasco, 1879-1929*. Universidad del País Vasco.
- . (2009). *Bajo el signo de la educación, 100 años de La Salle en Gipuzkoa*. La Salle.
- Dávila, P. y Naya, L.M. (2012). Enseñanza profesional, escuelas de La Salle y proceso de modernización (Gipuzkoa, primer tercio del siglo XX). *Bordón: Revista de pedagogía*, 64 (4), 23-34.
- . (2014). La formación profesional en la España contemporánea: políticas, agentes e instituciones. *Historia de la Educación: revista interuniversitaria*, (33), 43-74.
- De Luis, F. (1994). *Cincuenta años de cultura obrera en España, 1890-1940*. Editorial Pablo Iglesias.
- De Puelles, M. (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Editorial Tecnos.
- Dieguez, A. (1990). *Historia de la escuela industrial de Cartagena a través de sus documentos*. Universidad de Murcia.
- Durán, M.D. (2008). *La Escuela de Artes y Oficios de Vigo durante el primer tercio del siglo XX*. Cardeñoso.
- Echeverría, B. (1993). *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. PPU.
- Escolano, A. (1989). Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo, *Historia de la Educación* (8), 7-27.
- Fernández, J.M. (1998). *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970)*. Tirant lo Blanch.
- Gimenez, M.A. (2014). *El Estado franquista. Fundamentos ideológicos, bases legales y sistema institucional*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Gómez, A. y Piñeiro, M. E. (1994). *Historia de la Escuela de Artes y oficios de Ferrol 1881-1930*. Instituto de F.P. de Caranza.
- Guerrero, M. (coord.) (1998). *Escuelas de Artes y Oficios de Jaén: primer centenario*. Consejería de Educación y Ciencia.

- Herf, J. (1990). *El modernismo reaccionario. Tecnología, cultura y política en Weimar y el Tercer Reich*. Fondo de Cultura Económica.
- Informe FOESSA (1996). *Informe sociológico sobre la situación social en España*. Euroamérica.
- Lozano, C. (2004). Políticas sobre formación profesional a España, 1857-1936: legislación i practiques educatives. *Recerques: Història, economia i cultura*, (47-48), 215-242.
- . (2007). *Ideología, política y realidad económica en la formación profesional industrial española (1857-1936)*. Milenio.
- Marco, P. (2000). *Historia de la residencia de formación profesional: escuela elemental de trabajo*. P. Marco.
- Mayordomo, A. (2002). La transición a la democracia: educación y desarrollo político. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria* (21) 19-47.
- MEC (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. MEC,.
- MEN-OCDE (1963). *Las necesidades de educación y el desarrollo económico-social de España*. MEN-OCDE.
- Molinero, C. e Pere Y. (2008). *La anatomía del franquismo. De la supervivencia a la agonía, 1945-1977*. Crítica.
- Monés, J. (2002). *Formación profesional i desenvolupament econòmic i social català (1714-1939)*. Societat d'Història de l'Educació del Països de Llengua Catalana.
- O'Malley, P. (2008). *La educación en la España de Franco*. Gens.
- Pascual, A. (1996). *Más de cien años en la vida de Ourense: Escuela Provincial de Artes y Oficios*. Diputación provincial. Plans, L. (2002). *L'Escola Industrial de Terrasa, 1902-2002: cent anys de vida universitària*. Tesys.
- Preston, P. (2015). *Franco: Caudillo de España*. Debate.
- Rodríguez, J.J. (1998). *Formación Profesional en España: 1939-1982*. Consejería de Educación y Ciencia.
- Sánchez, M. Á. (1998). *Las enseñanzas de las artes y los oficios en Oviedo (1785-1936): la Escuela Elemental de Dibujo, la Academia de Bellas Artes de San Salvador y la Escuela de Artes y Oficios*. Universidad de Oviedo.
- Soldevilla, M. (2000). *Del Artesano al diseñador: 150 años de la Escuela de Artes y Oficios de Valencia*. Institut Alfons El Magnànim.
- Sousa, X. (1988). *Historia de la Escuela de Artes y Oficios de Santiago de Compostela, 1888-1988*. Diputación Provincial.
- Utrillas, A. (2010). *Historia de la formación profesional en Teruel: 1929-1969: Escuela Elemental del Trabajo-Escuela de Maestría Industrial*. Alfonso Utrillas Navarrete.

••• ••• •••

La promoción del deporte en el Patronato de la Juventud Obrera de Valencia en el primer tercio del siglo XX

Plácido Sánchez Motilla y José Ignacio Cruz Orozco

Universitat de València

INTRODUCCIÓN

El Patronato de la Juventud Obrera de Valencia (PJO) fue fundado en 1883 con el objetivo de poner en práctica los postulados de la doctrina social de la Iglesia, los cuales quedaron plenamente fijados en 1891 por el papa León XIII en la encíclica *Rerum Novarum*. Su creador y primer director fue Gregorio Gea, un ebanista que se ganaba la vida con un pequeño taller de carpintería, estrechamente vinculado a los sectores confesionales valencianos, en donde había destacado por sus iniciativas piadosas hacia los jóvenes (Juliá, 1909).

La creación del Patronato supuso un paso importante en su trayectoria y, sin querer restarle protagonismo, no debe considerarse una acción individual de Gea, sino que resulta preciso contextualizarla convenientemente. Para llevarla a cabo contó con la ayuda de un grupo de conocidos prohombres católicos y de diversas entidades controladas por estos. La propuesta fue apoyada por la Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia, de cuya junta formaba parte Antonio Rodríguez de Cepeda -abogado, catedrático de la Universidad de Valencia y senador- y en donde contaba con un notable ascendiente. Este personaje estuvo muy relacionado al Patronato desde sus inicios. Tanto es así que en 1886 asumió la máxima responsabilidad, tras el fallecimiento de Gea.

Dentro de ese grupo también debe incluirse a Enrique Trenor, Conde de Montornés y de la Vallesa de Mandor, quien, igualmente, fue máximo responsable del Consejo Directivo en los primeros años del siglo XX y a Joaquín Cucaló de Montrull, Barón de Terrateig. Como puede comprobarse, personajes de la alta sociedad valenciana, estrechamente vinculados a la monarquía con importantes propiedades, agrícolas en su mayor parte, y de marcada ideología conservadora.

El Patronato pasó por una primera etapa de tanteo y exploración sin acabar de definir con claridad sus líneas de actuación, más allá de lo que resultaba habitual en las obras católicas. La entidad fue agrupando a un grupo relativamente numeroso de jóvenes y ocupó diversos locales en el barrio del Carmen, en aquel entonces un entorno humilde y popular. Centró sus iniciativas en la enseñanza de la doctrina, las prácticas piadosas y algunas actividades de formación básica.

En síntesis, se trataba de un modelo de intervención bastante tradicional, característico de los sectores confesionales en la etapa de la restauración alfonsina. Estaba integrado, de un lado, por un grupo de destacados representantes de la aristocracia y la burguesía, los cuales aportaban apoyo material, social e ideológico. De otro, algunos trabajadores especializados o pequeños empresarios estrechamente comprometidos con las actividades pastorales de la Iglesia, los cuales mantenían el contacto diario con los jóvenes integrantes y sobre los que recaía la gestión del programa de actividades. Ambos conformaban el núcleo que regía la entidad a través del Consejo Directivo. Y como elemento integrador, el objetivo de que niños y jóvenes obreros siguieran bajo el influjo de la Iglesia, un esquema de intervención denominado *perseverancia en la fe*.

Ampliando algo más la perspectiva, la entidad formó parte de las iniciativas puestas desde las propuestas del catolicismo social, integrado en gran medida por grupos conservadores inmersos en el proceso de adaptación y consolidación del régimen de la Restauración. Uno de los grandes propagandistas en España de todas estas iniciativas fue el jesuita Antonio Vicent Dols. En sus planteamientos ocupaban un papel clave los Círculos Obreros Católicos y los Patronatos de la Juventud Obrera, los cuales estaban llamados a desempeñar funciones complementarias. Los primeros debían encuadrar y organizar a obreros y patronos y los segundos debían acoger y formar a niños y jóvenes que más tarde pasarían a engrosar las filas de los círculos (Vicent, 1893, Sánchez, 1969). Los dos modelos presentaban el registro interclasista propio de la ideología confesional, que en el caso de los patronatos quedaba reforzada y complementada con una potente orientación paternalista.

El padre Vicent, que era natural de Castellón, desarrolló una ingente tarea de promoción y creación de sus propuestas, muy especialmente en tierras valencianas y tuvo mayor fortuna con los círculos que con las iniciativas para los niños y jóvenes. Hoy en día se pueden localizar en diversas localidades algunos de los primeros, pero solo el PJO de Valencia continúa en la actualidad en pleno funcionamiento, 138 años después de su creación.

DE LOS PRIMEROS PASOS A LA CONSOLIDACIÓN

Para acabar de consolidar la entidad, el Consejo Directivo llegó en 1895 a un acuerdo con la congregación de los Hermanos Maristas para que lo gestionara. La encomienda concluyó en 1901, cuando el consejo -presidido en aquellas fechas por Rafael Rodríguez de Cepeda, hijo del citado Antonio Rodríguez de Cepeda y catedrático de la Universidad como su padre- decidió que era el momento oportuno para realizar un cambio y buscó el apoyo de los jesuitas. Los responsables de la Compañía de Jesús aceptaron la propuesta y enviaron al padre Narciso Basté a hacerse cargo de la dirección del Patronato, lo que tuvo una importante trascendencia.

Para comprender en toda su dimensión lo que significó el PJO, debe tenerse en cuenta la situación social, cultural y política de València en aquellos años. La ciudad contaba con un potente núcleo republicano aglutinado en torno a la figura del popular escritor Blasco Ibañez, muy sólidamente implantado por medio de una amplia red de los casinos republicanos. Asimismo, tenían poderosos medios de movilización y propaganda, como el periódico *El Pueblo*, por lo que su influencia estaba bien presente en toda la ciudad y su zona de influencia. Igualmente, consiguió articular un sólido partido que ganó todas las elecciones municipales celebradas en la capital valenciana entre 1898 y 1933 y que durante muchos años de ese periodo controló su ayuntamiento. (Reig, 2002, Lázaro, 2021). Otro aspecto para tener muy en cuenta es que el ideario del blasquismo tenía como elemento muy destacado el *anticlericalismo*, el cual en bastantes ocasiones se puso de manifiesto fehacientemente.

Dentro de ese contexto, el nuevo director del PJO se hizo enseguida una composición de lugar y asumió plenamente el objetivo principal de la entidad. Pero también comprobó que para atraer y mantener en ella a los chicos y jóvenes resultaba necesario efectuar cambios. De puertas a dentro, contaba con un amplio margen de iniciativa, pero no tenía la última palabra ya que no era en sentido estricto una obra de los jesuitas. El padre Basté era el director, pero el consejo directivo era el que tenía la última palabra. Y de puertas a fuera, debía desenvolverse en un contexto social, cultural y ciudadano en que las iniciativas confesionales eran sistemáticamente criticadas, y hasta combatidas, por los republicanos blasquistas.

JUVENTUD Y DEPORTE

Dentro de ese proceso, el padre Basté fue realizando innovaciones partiendo de dos premisas fundamentales que guiaron toda su actuación. La primera respondía a la creencia de que los jóvenes obreros, en su etapa adolescente, eran escasamente proclives a las iniciativas eclesíásticas, lo que expresó textualmente con estas palabras: “Buscar a los niños y hablarles de Comunión, de Misa, de Perfección y de Santidad sería perder el tiempo, porque no vendría ninguno al Patronato”. Por tanto, la vía de captación tenía que ser otra de carácter claramente instrumental. “Es necesario apoderarse de su imaginación con juegos y bagatelas para que se acerquen al Patronato y puedan ponerse al alcance de recibir la instrucción religiosa y ser instruidos en la vida del espíritu” (Basté, 1924).

Partiendo de esas premisas, el nuevo director comenzó a desarrollar un nuevo modelo organizativo, creando pequeñas secciones. Se trataba de, partiendo de los propios intereses de niños y jóvenes, potenciar una serie de actividades y captar de ese modo al mayor número posible. En consecuencia, comenzaron a crearse en el PJO diversas secciones -piadosas, literarias, dramáticas, artísticas... entre las que se incluyeron las deportivas- lo que supuso una auténtica novedad en este tipo de entidades.

Para entender mejor el desarrollo de la práctica deportiva resulta preciso tener en cuenta que Gregorio Gea había adquirido en la huerta de Campanar unos amplios terrenos de 17.117 m² lindantes con la orilla norte del río Turia. La compra se concretó en 1885 y al año siguiente se iniciaron las obras de construcción de un edificio alargado, de 94 metros cuya parte central quedó ocupada por una gran capilla. El fundador tenía claro que los niños necesitaban de un lugar amplio para sus juegos y también los congregantes más mayores podían contar con un pequeño huerto, al cual accedían tras acreditar el adecuado cumplimiento de las prácticas piadosas programadas. Debemos destacar que El Parque, tal fue la denominación que recibió la parcela, fue la primera propiedad inmobiliaria del PJO, dos décadas antes de contar con sede en el interior de la ciudad.

El edificio del Parque contaba con un amplio salón para celebrar todo tipo de representaciones teatrales, charlas catequéticas y otras celebraciones. Más tarde, con el inicio de las prácticas deportivas, se construyó un gimnasio dotado de todos los aparatos necesarios. Al tiempo, en determinadas celebraciones se llevaban a cabo exhibiciones gimnásticas. También existen referencias de una Sección de Tiro, y de la práctica de la esgrima, ciclismo en pista, natación y de la organización de excursiones.

El PJO no fue la primera entidad en fomentar el deporte en la ciudad. Nadal nos señala que en su versión moderna se había iniciado en la década de 1890, aunque fue durante los primeros años del XX, cuando se consolidó con la formación de las primeras entidades: la Sociedad del Tiro de Pichón (1902), el Club de Regatas, posterior Club Náutico de València (1903) y Sporting Club para la práctica del tenis (1904). Todas ellas de profunda raigambre burguesa. Pero el Patronato sí que fue el primero en llevar las propuestas deportivas en los sectores populares. En cuanto al fútbol, sobre 1905 se organizaron varios equipos de fútbol y se disputó un campeonato regional en la temporada 1909-1910 con la participación de media docena de equipos (Nadal, 2008).

Teniendo en cuenta todas esas experiencias anteriores, el PJO dio en 1909 un paso importante introduciendo la práctica del fútbol en su programa de actividades. Para ello, se construyó en el Parque un campo reglamentario de foot-ball y se fundó el Gimnástico Patronato. La propuesta debe destacarse por tres aspectos. En primer lugar, fue el primer campo de fútbol permanente en los terrenos propiedad de una entidad valenciana. Hasta ese momento se practicaba en instalaciones de fortuna como solares o campos arrendados. En segundo término, también puede arrogarse el título de ser la

adelantada en acercar la práctica de este deporte a un amplio colectivo de jóvenes y niños de sectores populares. A partir de ese momento el Patronato tuvo varios equipos que dieron buena cuenta de la nueva instalación. Pero debe tenerse bien presente que, de acuerdo con lo señalado con anterioridad, para inscribirse en cualquiera de las secciones deportivas, incluida la de fútbol, resultaba necesario pertenecer a alguna de las secciones piadosas y asistir a las celebraciones programadas (Basté, 1924 y Nadal, 2008).

Por último, en lo alto de esa organización se situó el equipo Gimnástico-Patronato, organizado a instancias del padre director por Amador Sanchis Mora, el hijo del profesor de dibujo de las escuelas que mantenía la entidad. El Gimnástico tuvo una amplia trayectoria, de hecho, algunos lo consideran el pionero del fútbol valenciano. En una primera etapa su horizonte estuvo básicamente limitado al Patronato, en lo que algunos autores mencionan como *la etapa escolar*. Aunque no con demasiada frecuencia, el Gimnástico también disputó partidos con equipos foráneos, obteniendo muy buenos resultados, lo que comenzó a llamar la atención y a promover algunas expectativas entre sus integrantes.

Los triunfos se debieron en gran medida a la buena preparación física de los jugadores, los cuales podían practicar con los aparatos de la Sección de Gimnasia y a que podían entrenar con asiduidad al contar con campo propio. Dos elementos muy importantes de los que carecían el resto de los equipos valencianos. Esas circunstancias impulsaron a los integrantes del Gimnástico, con su creador, jugador y entrenador, Amador Sanchis a la cabeza, a buscar una trayectoria independiente y diferente, centrada en la disputa de partidos y competiciones. El proceso de emancipación comenzó en torno a 1915 y finalizó en 1919 cuando abandonó definitivamente la cobertura del PJO, pasando a constituirse como el Gimnástico Fútbol Club.

Esta evolución tuvo como telón de fondo el debate entre dos concepciones diferentes de la práctica deportiva. De una parte, la instrumental, defendida por el padre Basté, para atraer a niños y jóvenes. De otra, la que priorizaba la competición, que acabó resultando predominante entre los jugadores. Tras su separación del Patronato, el Gimnástico tuvo una amplia trayectoria. Según los especialistas fue el equipo valenciano más destacado en la década de 1920 y su estela llega hasta la actualidad, ya que en 1939 se fusionó con el Levante Fútbol Club dando origen al Levante Unión Deportiva (García, Bens, 2009).

Por su parte, el Patronato continuó empleando el fútbol con profusión. Sustituyó al equipo emancipado con el Gimnástico PJO y mantuvo la estructura de varios equipos juveniles. En bastantes ocasiones estos realizaron salidas fuera de la ciudad, sobre todo a zonas del interior de la provincia, con el objetivo de promocionar la entonces incipiente práctica de ese deporte y al propio Patronato. Así mismo, en el campo de El Parque se llevaban a cabo frecuentes torneos.

Pero no todo fue fútbol. Los deportes de pelota también tuvieron sus adeptos con un frontón para jugar diferentes modalidades de partidas individuales o por parejas. También se introdujo el tenis, que no llegó a consolidarse. Por último, se creó la sección de hockey sobre patines, la más numerosa tras la de fútbol, con varios equipos federados. Igualmente, debe tenerse en cuenta el factor económico, ya que los terrenos deportivos se alquilaban. Por último, contribuyó a consolidar las actividades deportivas la adquisición en 1915 de un amplio edificio en la calle Landerer, por lo que El Parque pudo dedicarse al deporte y a las escuelas.

Todos estos datos y referencias subrayan el importante papel desempeñado por el Patronato de la Juventud Obrera para acercar la práctica deportiva a niños y jóvenes de las clases populares valencianas durante el primer tercio del siglo XX. Fue tan destacado que llegó a constituir una de las

principales señas de identidad de la institución. Además, y aunque parezca contradictorio ya que el PJO era una entidad eminentemente conservadora y tradicional, se trató de un destacado elemento innovador y moderno. Incluso el tantas veces citado padre jesuita Narciso Basté, debe ser considerado como uno de los principales impulsores de la introducción de la práctica deportiva en la juventud obrera valenciana (Nadal, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Basté, N. (1924), *Patronatos de Jóvenes Obreros*. Mensajero del Corazón de Jesús. Bilbao.
- García, J. L., Bens, F. (2009), *Historia del Llevant UD T1*. Oronella. València.
- “El año 1894 en Valencia”, *Las Provincias. Almanaque para 1895*, Valencia, Imprenta de F, Domenech, 1894, 55-57.
- Julià, M. (1909), *Los Patronatos de Jóvenes Obreros*. Valencia. Tipografía Moderna.
- Lázaro, L. M. (2021), *La nueva Atenas del Mediterráneo. El sueño de un novelista. Vicente Blasco Ibañez, cultura y educación populares en Valencia (1890-1931)*. València: Institució Alfons El Magnànim. Centre Valencià d'Estudis i Investigació.
- Leonarte, R. (1890), *Memoria leída en la solemne apertura de curso de 1890 a 1891*, València, Imp. José Canales.
- Lluch, E. (1951), *Treinta años con el Padre Narciso Basté S. J.* Valencia. Patronato Taller Escuela.
- Martínez, C. (2011), *La pedagogía de la religión en el P. Basté SJ. El PJO de Valencia en el primer tercio del XX*. Tesis Doctoral, UCV.
- Nadal, M. (2008), *El nacimiento de la ciudad deportiva. La Valencia de hurras y alirones*. Valencia, Ruzafa Show.
- Memoria sobre los frutos del PJO de Valencia ha producido durante los 50 años de su vida social* (1934). Valencia, Imprenta J. Nácher.
- PJO de Valencia: Breve noticia de su origen, progreso y actual estado* (1910). Valencia, Tipografía Moderna.
- Reig, R. (2002). *Vicente Blasco Ibañez*. Madrid, Espasa.
- Ruiz, C. (1982), *Catolicismo social y educación. La formación del proletariado en Valencia. (1891-1917)*. Valencia, Facultad de Teología S. Vte. Ferrer.
- Sánchez, A. (1969), El Patronato de la Juventud Obrera de Valencia, *Saitabi*, n.º 13
- Varela, J. (2015), *El último conquistador, Blasco Ibañez (1867-1928)*. Madrid, Tecnos.
- Vicent, A. (1893), *Socialismo y Anarquismo. Encíclica de Nuestro Santísimo Padre León XIII*, Valencia, Imp. Ortega.

••• ••• •••

Un debate histórico en torno a la Educación para la Ciudadanía

Erika González-García

Universidad de Granada

Bárbara de las Heras

Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Aparentemente, el debate se centraba en una materia del currículo, pero en el fondo, no era más que la punta del iceberg puesto que de lo que se trataba era de tumbar la Ley Orgánica de Educación. Se pretendía atacar una materia aglutinando, fundamentalmente, al sector de la derecha española y a la Iglesia discrepando sobre los temas polémicos de la materia. Todas las sentencias dieron la razón a la LOE y a la normativa que la desarrolló. En relación a la materia de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos, podríamos decir que ha sido una de esas disciplinas del currículo escolar que ha sido minusvalorada o relegada a un segundo plano, considerándola “una María”. Las trabas y argumentos en contra, por algunos sectores de la sociedad, que se vertieron sobre ella para no considerarla dentro del currículo, han hecho que tenga esta consideración.

La formación para la ciudadanía es algo que ha preocupado enormemente en los últimos años a la UE, por lo que en su momento se recomendó a los países miembros que la tuvieran en cuenta y la incluyeran en sus sistemas educativos. En este sentido, España estaba en sintonía con lo que se propuso. Esta materia es un elemento esencial para el desarrollo de la calidad democrática de la sociedad moderna occidental. Muestra de este interés lo podemos ver en declaraciones del Consejo de Europa en 2002, de Budapest en 1997 y en la legislación española de 2007.

El objetivo de nuestro trabajo es analizar desde un punto de visto histórico cómo la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos ha sido minusvalorada en el currículo. Para ello aludiremos a las sentencias.

Para desarrollar este trabajo, en primer lugar, haremos un breve recorrido histórico en el que daremos algunas pinceladas del lugar que ha ocupado la educación cívica en nuestro país; definiremos qué es la Educación para la Ciudadanía según diversos autores, veremos una de las razones por la cual se implantó en España. Finalmente, recogemos y analizamos la sentencia que se dictó. Debate que se produjo tras la implementación de la LOE.

2. LA EDUCACIÓN CÍVICA EN EL CURRÍCULO ESPAÑOL

Pese a los cambios políticos, podemos afirmar que de alguna manera la Educación para la Ciudadanía del siglo XIX al XXI ha estado presente en el currículo; la educación cívica no es un invento que haya surgido con la LOE, sino que ha sido una constante en el sistema educativo durante los periodos de gobiernos democráticos.

La Educación para la ciudadanía uno de los fines más importantes de la educación de nuestro tiempo y de la escuela pública. Integrar lo común con lo diverso es uno de los principales pilares sobre los que se sustenta la asignatura.

La educación no puede contentarse con reunir a los individuos haciéndolos suscribir a valores comunes forjados en el pasado. Debe responder también a la pregunta: vivir juntos, ¿con qué finalidad? ¿para hacer qué? y dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad. (Delors, 1996, p. 65)

Una educación que ha de ser activa, participativa y capaz de generar un compromiso con la sociedad democrática. Para algunos estudiosos la asignatura es entendida como:

currículo básico” indispensable que todos los ciudadanos han de poseer al término de la escolaridad obligatoria (capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva), lo que comprende también -sin duda- los comportamientos y actitudes propios de una ciudadanía activa. (Bolívar, 2007, p. 11)

Del mismo modo, Pedró (2009) alude a esta materia como el conjunto de prácticas educativas que conducen al aprendizaje de la ciudadanía democrática, incluye tanto los conocimientos y las habilidades requeridas para el ejercicio de la ciudadanía en cualquier esfera de la vida social y política. Igualmente, Tiana argumenta que:

es una concepción que atribuye al ciudadano un papel relevante en la esfera pública, sin limitarle a su consideración de votante ni preocuparse solamente por el fortalecimiento de su vida privada. [...] la materia aspira a lograr que todos los ciudadanos participen activamente en la vida colectiva y en el sistema político democrático. (2009, p. 77)

En todas las definiciones destaca un objetivo común: fortalecer la sociedad a la que uno pertenece a través del ejercicio de la ciudadanía democrática y de la participación, no sólo política, sino también social. Se ha de educar para formar a ciudadanos conocedores de sus derechos y obligaciones, personas críticas y participativas, así como ciudadanos comprometidos social y políticamente.

3. TRANSVERSALIDAD

Parece difícil pensar que con los objetivos que perseguía la materia se generara una tensión social y política tan fuerte. Por esta razón, reflexionaremos sobre el estado de la cuestión en España y sobre una de las razones que impulsaron la creación de esta materia.

Las denominadas “educaciones”, como la educación para la paz, para el respeto y la defensa del medio ambiente, para la multiculturalidad, para la sexualidad, para la cooperación, para la salud, etc., no pueden enseñarse, deben vivirse.” (Tonucci, 2008, p. 43) En este sentido, la Educación para la ciudadanía no ha de basarse en una mera transmisión de conocimientos que el alumnado ha de memorizar sin más, sino intentar cambiar algunos comportamientos incívicos por otros que permitan la mejora de nuestra vida en sociedad, teniendo siempre presente el respeto hacia los demás.

En los últimos años, diversos autores han puesto de manifiesto los motivos por los cuales es necesaria una Educación para la ciudadanía. Bolívar (2007) argumenta que la escuela pública ha de redefinir su tarea para acoger de forma exclusiva, las diferentes culturas. De igual modo, la globalización, las TIC, la desafección política de los jóvenes, la atención a la pluralidad, el fracaso de los

temas transversales, el planteamiento europeo o el mandato constitucional, han sido algunas de las razones por las cuales se decidió contemplar esta materia en el currículo español de forma obligatoria. De todas estas razones, nos detendremos únicamente en la insuficiente inclusión de la educación ciudadana como materia transversal.

Una razón que justificaba la creación de esta materia fue el fracaso que tuvo su tratamiento como materia desde que la Constitución española de 1978 incluyera la educación ciudadana dentro de su articulado (art. 27.2, art. 10.1 y art. 10.2).

La integración en el currículo de todos los temas transversales en el Proyecto de Centro es una tarea de suma dificultad que en la práctica no ha tenido el efecto deseado. Quizá por su mala aplicación ha quedado, en la mayoría de centros escolares, como una serie de actividades que se llevaban a cabo de forma espontánea y puntualmente y que, en la práctica, ha repercutido escasamente en lo que se enseña y se aprende. Como apunta Bolívar, “la transversalidad quería conjugar la lógica disciplinar de las áreas y materias con aquellas dimensiones sociales actuales, culturalmente relevantes, ante las que la escuela no debería inhibirse.” (2007, p. 71) Este tratamiento requería replantearse además de los tiempos, espacios y rediseñar los contenidos, el propio trabajo desarrollado por los profesores.

Otra de las carencias está relacionada con el cambio sociocultural producido en España, manifestado a través de actitudes como el poco respeto hacia los bienes públicos y colectivos, la existencia de conductas violentas en los jóvenes, como el excesivo consumo de alcohol u otras sustancias o la escasa implicación en la participación política a la hora de ejercer el derecho al voto. (Tiana, 2009)

4. ANÁLISIS DE LA CONTROVERSIA: SENTENCIAS DEL TRIBUNAL SUPREMO

Tras la aprobación de la LOE y posterior a la implantación de la asignatura, se produjo una fuerte controversia por parte de algunos sectores de la sociedad.

Los argumentos en contra de la asignatura se podrían resumir en las críticas que le hacen a las funciones del Estado, a los contenidos y objetivos de la materia, a los libros de texto, al derecho de los padres a elegir la educación moral y religiosa de sus hijos y a las sentencias del Tribunal Supremo. Nosotros solo nos detendremos en las sentencias del Tribunal Supremo.

Las sentencias confirman el deber de neutralidad del Estado en lo que se refiere a la formación moral, y creen que las administraciones educativas deben limitarse en su cometido a instruir a los alumnos sin pretender que compartan puntos de vista que en la sociedad civil están en litigio, y sin que deban revelar su propio punto de vista o las propias convicciones. Y recuerdan que el Supremo dice, textualmente, que la administración, los centros y los profesores no deben “imponer o inculcar, ni siquiera de manera indirecta, puntos de vista determinados sobre cuestiones morales que en la sociedad española son controvertidas. (Arianes, 2009)

Nada que contradecir a las citas textuales de la sentencia ya que no se trata de adoctrinar ni de imponer unos puntos de vista sobre cuestiones discutibles, sino de reflexionar sobre la pluralidad y complejidad de ciertas cuestiones incluso las morales.

El ejercicio de una libertad responsable no debe ser constreñido por nadie.

El Tribunal Superior de Justicia de Andalucía (TSJA) ha reconocido por primera vez el derecho a objetar contra la asignatura de Educación para la ciudadanía (EpC), que emplea conceptos de indudable trascendencia ideológica y religiosa como son la ética, la conciencia moral o los conflictos. (Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, 2009)

Una cuestión es que el TSJA aceptase el recurso y otra muy distinta que le diese la razón a lo que se plantea. Recogemos esta cita porque consideramos que conocer las causas del origen de la polémica y las razones esgrimidas, es básico para su análisis, contextualización y explicación.

En síntesis, los argumentos en contra de la nueva asignatura los podríamos resumir en dos: por un lado, se dice que atenta contra el derecho de los padres a elegir la educación moral y religiosa de sus hijos, y por otro, que el Estado adoctrina imponiendo unos valores morales. Ante estas opiniones, nada fundamentadas, el TSJA no ha encontrado nada que justifique las objeciones hechas a la asignatura por parte de algunos padres y madres. Como argumenta Tiana,

[...] la objeción de conciencia es, cuando menos, muy discutible desde el punto de vista jurídico, incluso cuando se trate de una objeción propiamente dicha y no de una desobediencia civil enmascarada, lo que no es siempre el caso. Es discutible porque, si bien es cierto que hay una sentencia del Tribunal Constitucional que considera la objeción de conciencia como un derecho subjetivo, ligado a la libertad ideológica y religiosa, la jurisprudencia de dicho Tribunal se ha ido alejando paulatinamente de tal interpretación, al entender que no puede ser un derecho extendido subjetivamente, por razón de las propias creencias, para justificar de ese modo el incumplimiento de las Leyes. (2009, p. 185)

Pese a los fuertes ataques vertidos contra la materia por parte de algunos sectores de la Iglesia, este planteamiento concuerda con el Magisterio de la Iglesia, como se puede observar, por ejemplo, en la Constitución Pastoral *Gaudium et spes* de Pablo VI (1967):

Hay que prestar gran atención a la educación cívica y política, que hoy día es particularmente necesaria para el pueblo, y, sobre todo para la juventud, a fin de que todos los ciudadanos puedan cumplir su misión en la vida de la comunidad política. (p. 278)

En este punto, el Magisterio se limita a reconocer una verdad de orden puramente natural y, por consiguiente, defendible con los instrumentos de la moral. También tiene ese mismo valor este otro texto, más extenso y preciso, de Pío XI, en la encíclica *Divini illius Magistri*, n. 40:

Ahora bien, es de la competencia propia del Estado la llamada educación ciudadana, no sólo de la juventud, sino también de todas las restantes edades y condiciones sociales. Esta educación ciudadana consiste, desde un punto de vista positivo, en proponer públicamente a los individuos de un Estado tales realidades intelectuales, imaginativas y sensitivas, que muevan a las voluntades hacia el bien moral y las inclinen hacia este bien como con una cierta necesidad moral. Desde un punto de vista negativo, la educación ciudadana debe precaver e impedir todo lo que sea contrario a ese bien moral. Esta educación ciudadana, tan amplia y múltiple que casi abarca toda la actividad del Estado en pro del bien común, debe ajustarse a las normas de la justicia y no debe ser contraria a la doctrina de la Iglesia, que es la maestra, establecida por Dios, de esas normas de la justicia. (2021)

CONCLUSIONES

Consideramos que esta disciplina, a pesar de la polémica tan fuerte que suscitó por parte de algunos sectores sociales y políticos, contribuye a la formación de ciudadanos críticos, solidarios, comprometidos con la sociedad y con las personas con las que conviven, favorece las relaciones interpersonales al trabajar las habilidades como la toma de conciencia sobre sus propios pensamientos y valores, fomenta la participación, la toma de decisiones y las consecuencias que se derivan de éstas.

A pesar de que la polémica ya ha pasado a un segundo plano, ahora lo preocupante es que esta materia tan importante desapareció como obligatoria y además se convirtió en una “maría”.

Todas las sentencias producidas hasta el momento sobre si reflejaban los manuales escolares el espíritu constitucional, han sido favorables para las editoriales, al igual que sucedió con las relacionadas sobre la constitucionalidad de la materia y el currículo prescrito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arianes, G. (2009). El Supremo respalda la legalidad de Educación para la Ciudadanía. *Comunidad Escolar*, Año XXVIII, nº 846. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/846/portada.html>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. GRAÓ.
- Bolívar, A. (2007). Tratamiento transversal e integración curricular: entre el ideal y la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 366, 63-81.
- Carta Encíclica *Divini Illius Magistri*, en http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_sp.html
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- González, E. & Beas, M. (2012). Razones para la implementación de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el currículo español. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(21), 33-46.
- González, E. (2012). ¿Qué fue de la polémica en torno a la Educación para la Ciudadanía? *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (229), 87-108.
- Pablo VI (1967). *Constitución Pastoral Gaudium et Spes*, n. 75. BAC.
- Pedró, F. (2003). ¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En *Aprendiendo a ser ciudadano. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (235-257). Injuve. <https://fudepa.org/Biblioteca/recursos/ficheros/BMI20050000051/cap11.pdf>
- Sentencia del Tribunal Superior de la Junta de Andalucía*, en <http://estaticos.elmundo.es/documentos/2008/03/03/sentencia.pdf>, consultada el 1 de noviembre de 2021.
- Sentencias 160/1987, 321/1994 y el Auto TC 135/2000. (2009). En A. Ferrer, *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Wolters Kluwer.
- Tiana A. (2009). *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Wolters Kluwer.
- Tonucci, F. (2008). La ciudadanía no se enseña, se aprende viviéndola. *Revista KIKIRIKI*, 90, Año XXII, 43-46.

••• ••• •••

O corpo na educação: reflexões dissidentes de um saber menor

Laís Schalch

Universidade de São Paulo

Quando eu era criança eu adorava dançar, mas depois que cresci, fui acometida por diversas atividades que me distanciaram da dimensão do movimento. Então, quando soube da oficina de dança decidi participar e estou muito animada em poder dispor de 1 hora na semana para mover o corpo e dançar. Essa é uma fala recorrente, transcrita de forma livre, a partir da combinação de diversas falas dos participantes de oficinas ofertadas no LabArte de Dança Indiana da Faculdade de Educação da USP. Essa é uma fala recorrente que inicio para introduzir o problema que esta comunicação propõe: qual o lugar do corpo na educação?

Se refletirmos sobre o nosso percurso escolar e acadêmico poderemos observar que o movimento vai sendo paulatinamente excluído do cotidiano. Na educação infantil não há separação entre momentos de movimento e momentos de não movimento. Na educação fundamental começa a observar os tempos dedicados ao movimento, a inserção de regras de imobilizar o corpo (ainda que seja absolutamente discutível que mesmo aparentemente imóvel o corpo está se movendo em suas pequenas ações) e quando chega ao ensino médio está claro os momentos exclusivos para o corpo: educação física. Quando muito o estudante tem atividades extra curriculares que atuam com danças, lutas e jogos que oferecem movimento ao corpo. Seguindo para a formação superior o corpo desaparece de vez: tornou-se adulto e intelectual – não usa mais o corpo, não se movimenta mais que o necessário para se deslocar e realizar as atividades cotidianas.

O corpo dentro da escola é compreendido como um saber menor e que no processo de escolarização sempre foi tratado como algo a ser dominado e coordenado. Pouco se aprende sobre ele e com ele. Márcia Strazzacappa alerta que a própria ausência de atividade corporal é uma forma de educação “a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando.” (2001, p. 79)

Este processo de restrição do movimento e disciplinarização dos corpos foi muito bem diagnosticado por Michel Foucault em *Vigiar e Punir*, onde descreve com extremo refinamento as práticas de disciplinarização dos corpos no que ele convencionou chamar de sociedade disciplinar. Semelhante aos presídios, a escola cumpriu o objetivo de coordenar e vigiar os tempos e movimentos dos corpos, docilizando os mesmos através da técnica de poder disciplinar. No entanto, as práticas de disciplinarização são uma das facetas da sociedade moderna, mas há outras mais difusas, que Foucault chamou de biopoder. Michel Foucault em seu curso do Collège de France “Em Defesa da Sociedade”, em 1975-76, introduz este conceito de biopoder que segundo ele surge no século XIX e tem como centralidade o estado governado ou governamentalizado. Trata-se de um poder que se sobrepôs a técnicas de poderes anteriores: poder soberano – cuja centralidade era o aparato jurídi-

co-legal; poder disciplinar – cuja centralidade era o estado administrado. O biopoder combina-se em especial com o poder disciplinar, mas agora ele é espalhado e ganha nova roupagem: a participação e a autonomia desde que respeitadas as legislações, decretos, regras e normas. No curso subsequente “Segurança, território e população” de 1978, Foucault aprofunda a discussão sobre o biopoder e afirma que esses três elementos (segurança, território e população) é que o caracterizam. A segurança é uma técnica que atua na chave da PREVENÇÃO-CORREÇÃO e ela tem o foco não mais sobre indivíduos, mas sobre populações. Os indivíduos são apenas “instrumento para obter algo no nível da população” (FOUCAULT, 2008, p.9). A técnica da segurança precisa lidar com a multiplicidade de acontecimentos, com ênfase na população e não nos indivíduos. A estatística é o saber-poder do estado governamentalizado que apoia o exercício do poder sobre a população. A condução de condutas é também uma característica do estado governamentalizado. Essa técnica, segundo Foucault, emerge do poder pastoral, no entanto, não mais na esfera religiosa, mas sim na esfera política.

Nesse sentido podemos afirmar que os corpos ainda passam por este processo de disciplinarização, mas há outras frentes mais complexas que passam a atuar sob os indivíduos. Já não se trabalha exclusivamente com o controle de tempos e movimentos e punições e castigos relativo a técnica disciplinar. Tem-se no século XX toda uma emergência da autonomia, do controle por resultados, e o corpo neste sentido, também passa por transformações. Requer-se um corpo autônomo, saudável, que se movimenta para não adoecer e ser cada vez mais produtivo. Diante disso, pode-se observar ainda e maneira tímida, maior ênfase em atividades que colocam o corpo de maneira mais ativa na escola, mas seu objetivo é o de preparar este corpo para uma maior produtividade e um controle mais difuso. Já não é uma instituição que dita a disciplina, o próprio indivíduo absorve esta exigência e se cobra e ter altas performances.

Este tipo de pensamento sobre o corpo está fundamentado na ideia de que corpo e alma são duas dimensões que compõem o indivíduo, mas há uma dominação da alma ou espírito sobre o corpo. Esta dualidade já estava presente entre os gregos clássicos como Platão e Aristóteles, mas é com René Descartes que ganha uma abrangência. Descartes no século XVII entendia corpo e alma como parte de um mesmo indivíduo, mas a alma teria maior importância que o corpo. Trata-se de uma visão dualista, e o corpo é reduzido a algo finito, que “apodrece e desaparece” enquanto que a alma preserva o que somos. (GALLO E ZEPPINI, 2016) Essa visão pautou o entendimento do corpo de forma hegemônica.

No entanto, é possível identificar, ainda no século XVII uma voz dissonante, subversiva, neste modo de olhar para o corpo e para outras esferas do conhecimento. Bento de Espinosa, na obra *Ética*, elabora persegue o conceito de corpo, compreendendo ele de forma a não separá-lo da mente. Espinosa afirma que são duas formas de pensar, sem que haja prevalência de um sobre o outro – ou seja, não há superioridade na mente em comparação ao corpo. Além disso, ele foi responsável por construir a pergunta “o que pode o corpo?” diante do espanto das possibilidades que o corpo promove. Este pensamento de Espinosa influencia Friederich Nietzsche no século XIX que também explora as potencialidades do corpo no pensamento.

Já no século XX, Gilles Deleuze e Felix Guattari, sob influência de Espinosa, restituem o corpo como conceito analítico potente. Dentre inúmeros conceitos que criam, estes filósofos formulam o *Corpo Sem Órgãos*, inspirados em um conceito já trabalhado antes por Antonin Artaud. Trata-se de fabricar corpos, é um exercício, uma experimentação, não é noção nem conceito, é uma prática, um

conjunto de práticas. (DELEUZE & GUATTARI, 2012) Trata-se de substituir a interpretação pela experimentação. Não se trata de viver com um corpo que não tenha órgãos, mas é abolir o conceito de organismo que tem as funções pré-determinadas. Deleuze e Guattari compõe o que ficou conhecido como filosofia da diferença, que dentre outras coisas cumpriu uma tarefa, segundo Souza (2017, p. 81), de “destituir o privilégio da consciência e restituir a dignidade do corpo”.

Esta filosofia mais contemporânea faz eco com outros pensamentos que foram relegados ao longo da história ocidental e que, hoje, através dos debates decoloniais vem ganhando cada vez mais destaque. Este é o caso, por exemplo, do pensamento ameríndio sul americano, em que o conceito de corpo tem centralidade na constituição e formação da pessoa. Esta é a hipótese dos antropólogos Eduardo Viveiros de Castro, Anthony Seeger e Roberto Da Matta intitulado “A construção da Pessoa nas sociedades indígenas brasileiras” de 1979. Segundo estes autores há uma centralidade do corpo nas sociedades ameríndias brasileiras. “(...) a originalidade das sociedades tribais brasileiras reside numa elaboração particularmente rica da noção de pessoa, com referência especial à corporalidade enquanto idioma simbólico focal. (...) a noção de pessoa e uma consideração do lugar do corpo humano na visão que as sociedades indígenas fazem de si mesmas são caminhos básicos para uma compreensão adequada da organização social e cosmologia destas sociedades.” P. 3

Eduardo Viveiros de Castro aprofunda esta discussão trazendo seu estudo na aldeia dos Yawalapiti no Alto-Xingu. “O corpo humano necessita ser submetido a processos intencionais, periódicos, de fabricação. (...) O social não se depositava sobre o corpo Yawalapiti como um suporte inerte: ele cria este corpo.” Ele analisa os rituais de reclusão, que são transformações corporais que marcam uma transição de momentos de vida: trata-se de um processo de construção da pessoa.

Dar centralidade ao corpo e a construção deste corpo, a fabricação do mesmo e não algo pronto e acabado. Alinhado com o Corpo Sem órgãos de Deleuze e Guattari, o que se movimenta com estes pensamentos é uma guinada na forma de olhar para o corpo e o papel deste corpo no processo de formação.

Por fim, para finalizar, o pensador indígena Ailton Krenak nos provoca (ele sempre o faz em seus textos curtos e cirúrgicos) ao refletir sobre o rumo da humanidade a partir da crise sanitária que estamos vivendo. O modelo capitalista de extração desenfreada não se sustenta e é essa a crise que estamos vivendo. E afirma categoricamente que o equipamento que precisamos para estar na biosfera não é nenhuma parafernália inventada pelo humano, mas seu próprio corpo. “Alguns povos tem um entendimento de que nossos corpos estão relacionados com tudo o que é vida, que os ciclos da Terra são também os ciclos dos nossos corpos. Observamos a terra, o céu e sentimos que não estamos dissociados dos outros seres. O meu povo, assim como outros parentes tem essa tradição de suspender o céu. Quando ele fica muito perto da terra, há um tipo de humanidade que, por suas experiências culturais, sente essa pressão. (...) Suspender o céu é ampliar os horizontes de todos, não só dos humanos. Trata-se de uma memória.” (KRENAK, 2020, p. 45 e 46 – A vida não é útil)

Assim, este trabalho se propôs a percorrer por pensamentos dissidentes que colocam o corpo como central no processo formativo, jogando luz ao saber corporal que, conforme demonstrado foi relegado como um saber menor ao longo da história.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castro, E. B. Viveiros de. (1979). A fabricação do corpo na sociedade xinguana. Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas. Universidade Federal do Tocantins campus de Porto.

- . Viveiros de Seeger, A. Matta. R. da. (1979). A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas. Universidade Federal do Tocantins campus de Porto.
- Deleuze, G.; Guattari, F. *Mil Platôs* – vol. 3. São Paulo: Ed. 34, 2012.
- Foucault, Michel. *Vigiar e Punir*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- . Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo, Martins Fontes, 2005 (4ª tiragem).
- . Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo, Martins Fontes, 2008.
- Gallo, Sílvio. Corpo ativo e filosofia. *In*: Século XXI: a era do corpo ativo. Campinas: Papyrus, 2006, p. 9 -30.
- Gallo, S. Zeppini, P. S. O que pode um corpo? – perspectivas filosóficas para a corporeidade. *In*: Educação física e esporte no século XXI. Org. Vilma Nista-Piccolo e Wagner Wey Moreira. Papyrus, 2016, p. 107-131.
- Krenak, Ailton. *A vida não é útil*. 1ª edição. São Paulo, Cia das Letras, 2020.
- Souza, A. Ramos. Deleuze e o corpo: por uma crítica da consciência. Porto Alegre, RS. Editora Fi, 2017.
- Strazzacappa, M. “A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola”. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n 69 o 53, abril/2001, pp. 69-83.

••• ••• •••

Música y escuela, una confluencia tardía

Llorenç Gelabert Gual y Xavier Motilla Salas
Universitat de les Illes Balears. GEDHE-IRIE

INTRODUCCIÓN

La confluencia arte y educación constituye una práctica normalizada, en menor o mayor medida, en los espacios escolares actuales y también en el ámbito de la educación no formal e informal. Desde el pensamiento ilustrado se hacía ya mención al valor intrínseco del arte como elemento educativo de primer orden, en cuanto a su potencialidad creativa, expresiva, emotiva y comunicativa. En el campo de la psicología evolutiva se valoran también las producciones plásticas y la práctica musical como medios infalibles de expresión por parte de los discentes. Por consiguiente, desde finales del siglo XIX se ha contado con una serie de propuestas metodológicas en el ámbito artístico que han influido y condicionado las prácticas educativas en los distintos contextos educativos contemporáneos.

En cuanto a la introducción y práctica musical en la escuela, las aportaciones más destacables desde la historiografía educativa hacen especial incidencia en la difusión de las llamadas metodologías activas, aplicadas a la música, provenientes de la Europa central desde principios del siglo pasado. Contamos con referencias destacables en el contexto catalanohablante que analizan la importación de estas ideas, en la mayoría de casos protagonizadas por maestros, pedagogos o músicos que establecieron entonces un contacto directo. Un buen ejemplo de ello son las aportaciones de Joan Llongueras en cuanto a la adaptación e introducción de Dalcroze en Cataluña (Trías, 2003; Comas, Motilla y Sureda, 2014); Ireneu Segarra, asumiendo las ideas maestras de Zoltán Kodály (Casals, 1993) u otras de significativa influencia en el ámbito español como las de Luis Elizalde o Manuel Borgunyó (Heredia, 2014).

Sin embargo, a pesar de contar con los referentes anteriormente mencionados y con iniciativas más o menos estables que impulsaron la aplicación de sus metodologías, la incursión real de la música en la escuela española fue mucho más tardía. Este déficit histórico de escuelas sin arte perduró hasta bien entrado el último cuarto del siglo pasado. La Ley General de Educación (LGE) de 1970 estableció por primera vez, a nivel curricular, un espacio dedicado a la educación artística, con unos contenidos y unas propuestas metodológicas ambiciosas y con referentes de vanguardia. No obstante, el grado de implementación de la música en los centros escolares fue imperceptible por la escasa formación del profesorado en esta materia. Raras excepciones de su introducción se debían a la buena voluntad de algunos maestros y maestras sensibles a la música. A través de esta aportación damos cuenta de la música y su presencia en los distintos contextos legislativos acaecidos en el Estado español, desde unas primeras referencias a las artes en la Ley Moyano de 1857 hasta la consolidación de la música en las escuelas en el último tercio del siglo XX.

PRIMERAS REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Si bien se establece la Ley Moyano de 1857 como primer texto legislativo relevante en el ámbito educativo, cabe mencionar la Constitución de Cádiz de 1812 en su artículo 367, haciendo referencia explícita a la enseñanza artística: «Asimismo se arreglará y creará el número competente de Universidades y otros establecimientos de instrucción, que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes». En su artículo 47, la Ley Moyano incluye también la especialidad de Bellas Artes dentro del conjunto de estudios superiores (Ley de Instrucción Pública, Gaceta de Madrid 1710).

La creación, a principios del siglo XX, del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, una de las ramas escindidas del antiguo Ministerio de Fomento, materializaba el interés por parte del Estado en la formación en el ámbito de las artes. En un decreto posterior referente a las materias de primera enseñanza pública aparecía por primera vez y en noveno lugar la práctica del canto (Real Decreto de 26 de octubre de 1901, Gaceta de Madrid 303, de 30 octubre de 1901). No existen referencias, sin embargo, a la forma ni al perfil del maestro que debía impartirla.

Durante el régimen franquista encontramos, entre las materias de la Sección Femenina, la formación musical en solfeo y canto. Una formación reducida al aprendizaje elemental del solfeo incluyendo la práctica de un repertorio de canciones pertenecientes al folklore castellano. En ningún caso se hacía mención al amplio cancionero representativo del resto de territorios y lenguas del Estado. En cuanto a la formación en los conservatorios, seguía única y exclusivamente dirigida a la profesionalización de los músicos. A partir del año 1942 los Conservatorios Oficiales de Música y Declamación se reorganizaron en tres niveles o categorías académicas: elementales, profesionales y superiores. De igual modo se establecieron las bases para la creación de nuevos conservatorios en todo el territorio español. Asimismo, las titulaciones que se obtenían en los conservatorios superiores carecían de una validez académica clara, lo que contribuía aún más al desprestigio social de la música y la educación musical.

LGE COMO PUNTO DE INFLEXIÓN

La LGE, tal y como se sostenía en su redactado, venía «precedida como pocas del clamoroso deseo popular de dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo, más eficaz, más acorde con las aspiraciones y con el ritmo dinámico y creador de la España actual» (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, BOE 187). Sin embargo, la nueva Ley no escapó a una importante controversia en su gestación, promulgación y posterior proceso de implementación. Han sido numerosos los profesionales que han coincidido en afirmar que, pese a todo, la LGE constituyó un punto de inflexión en la evolución y modernización del sistema educativo español. La Ley, junto al intento por hacer efectiva la escolaridad obligatoria, aspiraba también a resolver el déficit endémico de puestos escolares (Puelles, 1992 y 2002; Viñao, 1992).

El nuevo paradigma educativo que impulsaba la LGE incluyó, y así aparece en la Orden de 2 de diciembre de 1970 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la EGB, un ambicioso plan de formación musical dirigido a esta etapa educativa. Sobre la premisa de una formación integral del individuo, la educación musical aparece inicialmente integrada en el área de Expresión Dinámica junto a otras disciplinas: movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos, gimnasia y deportes. Se mencionaban además los distintos parámetros musicales que debían trabajarse

a lo largo de la etapa educativa, dirigidos no tanto al conocimiento teórico de distintos elementos musicales como a la vivencia sensorial mediante la cual se enriquece la imaginación y la personalidad del alumnado: la canción como parte esencial del proceso educativo musical, a partir de melodías sencillas, marchas, cantos populares propios de cada región e interpretados en grupo; audición musical y contacto con las grandes obras de la literatura musical universal, con la finalidad de distinguir voces e instrumentos, autores y épocas, fomentando la asistencia a conciertos; lectura y notación musicales como medio de comprensión y perfeccionamiento del canto y de las composiciones; y, finalmente, potenciar la espontaneidad, naturalidad y creatividad. En este mismo apartado se citan, a modo de sugerencia metodológica, las propuestas de autores como Zoltán Kodály o Carl Orff (Orden, de 2 de diciembre, BOE de 8 de diciembre de 1970, p. 36).

Los objetivos específicos referentes a la formación musical, incluida en el área de Expresión Dinámica, que aparecen en las Orientaciones Pedagógicas y matizan lo ya expuesto, incluyen: desarrollo de la sensibilidad auditiva y artística, desarrollo de actitudes de apreciación musical, contacto con las grandes obras musicales, habilidad para repetir ritmos conocidos, capacidad de componer temas musicales, capacidad para distinguir y comparar voces, instrumentos y tipos de actividad musical, destreza en el manejo de algún instrumento musical, capacidad para interpretar temas musicales y capacidad de improvisación. Aparecen también expuestos los contenidos específicos a trabajar en cada nivel educativo a lo largo de los ocho cursos de la EGB (Orden, de 2 de diciembre, BOE de 8 de diciembre de 1970, pp. 86-90). A modo de compendio, incluyen la práctica del canto (individual y colectivo), entrenamiento auditivo, trabajo del ritmo asociado al movimiento, danza, creación, improvisación, prosodia, práctica instrumental, lectura musical, formas musicales, folklore y grandes figuras de la música universal.

En el año 1981 el Real Decreto de 9 de enero fijaba las enseñanzas mínimas para el ciclo inicial de la EGB, y la posterior Orden Ministerial, de 17 de enero (Real Decreto 69/1981 de 9 de enero, BOE de 17 de enero de 1981 y Orden Ministerial de 17 de enero de 1981, BOE de 21 de enero de 1981) ordenaba los contenidos y enseñanzas en la etapa de educación preescolar y ciclo inicial. Eran los conocidos como Programas Renovados, que significaron un segundo desarrollo de las Orientaciones Pedagógicas anteriormente analizadas. En ellos se contemplaba por primera vez el área curricular de Educación Artística, que incluía plástica, música y dramatización. En disposiciones posteriores se concretaron de manera sistematizada y secuenciada los contenidos en lo que a música se refiere, unos contenidos ambiciosos y que significaban un salto cualitativo respecto a cualquier legislación anterior.

La formación musical se estructuraba en cuatro bloques temáticos: educación auditiva, formación rítmica, educación vocal y educación instrumental. En el caso del ciclo medio los Programas Renovados entraron en vigor en el año 1982 (Real Decreto 718/1982, BOE de 12 de febrero de 1982) estableciendo las enseñanzas mínimas dirigidas a potenciar la libertad creadora, fomentar los hábitos de investigación y desarrollar la imaginación del alumnado. Se contemplaba además la consolidación de recursos expresivos básicos adquiridos durante el ciclo anterior mediante el desarrollo de la percepción y discriminación sonora y rítmica, la toma de conciencia del cuerpo y su movimiento en el espacio, y el afianzamiento de los esquemas mediante la expresión gráfica y plástica, contribuyendo al proceso de maduración de dichas habilidades expresivas. Se mantuvieron para este ciclo las líneas temáticas de Preescolar y ciclo inicial de EGB. El ciclo superior, en cambio, siguió rigiéndose por las disposiciones aprobadas del año 1971 (Díaz, 2005).

Viniendo de una escuela sin música, tanto las Orientaciones Pedagógicas como los Programas Renovados posteriores pretendían hacer de esta formación específica un elemento transversal y de capital importancia a lo largo del proceso de formación del individuo. Se pretendía llevar a cabo a través de un proceso gradual que aglutinaba contenidos y propuestas que abarcaban la sensibilización y el contacto musical vivencial y práctico en Preescolar y ciclo inicial de EGB hasta el trabajo de la improvisación y la práctica armónica y compositiva en los últimos niveles. Todo ello situando al alumnado como epicentro del proceso educativo y partiendo de las inquietudes e intereses propios de su etapa de desarrollo. Asimismo, son destacables tanto las líneas metodológicas como los objetivos y contenidos incluidos en esta reforma, claramente en la línea de las propuestas de aprendizaje activo planteadas por autores referentes de la vanguardia pedagógica y musical europea del momento.

Sin embargo, el gran paso adelante que se planteaba desde este nuevo contexto normativo no tuvo un reflejo en la realidad escolar. Ello se debía a la deficiente formación musical con la que contaba el profesorado de EGB y a la incapacidad por parte de las instituciones educativas de adoptar medidas al respecto. Se trataba, en definitiva, de una propuesta ambiciosa pero de difícil ejecución. En este orden de cosas es oportuno citar la innovadora aportación desarrollada en Cataluña por parte de la Escola de Pedagogia Musical-Mètode Ireneu Segarra en cuanto a formación de maestros y elaboración de manuales y materiales didácticos adaptados al nuevo contexto (Gelabert y Motilla, 2020). Esta iniciativa, enmarcada en el ámbito de la educación no formal, formó, durante la década de los setenta y ochenta del siglo pasado, a miles de maestros, maestras y músicos en una metodología de enseñanza de la música adaptada al contexto catalán a partir de los preceptos del húngaro Z. Kodály. Una tarea formativa que las instituciones educativas de entonces no ofrecían, ni en las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB ni en los conservatorios.

La creación de la especialidad de Educación Musical en los estudios de magisterio y la consolidación de la música en el currículum de Educación Infantil y Primaria, en el marco de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, facilitó la introducción de la música en las escuelas españolas de forma mucho más generalizada.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Como se ha dicho, la enseñanza musical ha ido aumentando su peso específico en los diferentes contextos educativos que se han ido configurando en España a lo largo de los últimos ciento cincuenta años. No obstante, en las etapas educativas de Educación Infantil y Educación Primaria la música nunca ha aparecido como materia o asignatura con entidad propia y permanece en ese estatus a día de hoy. Desde la aprobación de la LGE de 1970, primer texto legislativo que recoge la enseñanza de las artes en la escuela obligatoria, aparece englobada en el área de Educación artística, compartida con la expresión plástica y la dramatización. La LOGSE, de 1990, dio un paso definitivo de cara a la introducción de la música en la mayor parte de escuelas españolas reconociendo la figura del maestro especialista en Educación Musical. Si bien puede parecer contradictorio contar con esa figura y no reconocer la música como área curricular con entidad propia, cabe hacer una valoración positiva de los avances experimentados desde las primeras escuelas existentes en nuestro territorio. Hoy en día la música está presente de forma generalizada en la inmensa mayoría de centros educativos y este proceso de consolidación parece irreversible. Es preciso, no obstante, seguir demandando mejoras en la formación musical de los estudiantes de magisterio y una mayor presencia en el currículum de Educación Infantil y Educación Primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casals, J. (1993): El método Ireneu Segarra, *Música y Educación. Revista trimestral de pedagogía musical*, 16, 51-74.
- Comas, F., Motilla, X., & Sureda, B. (2014): Pedagogical innovation and music education in Spain: introducing the Dalcroze method in Catalonia. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 50/3, 320-337.
- Díaz Gómez, M. (2005): La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación. En, *Análisis para futuros planes de intervención educativa en la Comunidad Autónoma Vasca*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Gelabert, Ll., & Motilla, X. (2020): School textbooks, didactic material and a new approach in music teaching in Catalonia with the opening of the School of Musical Pedagogy-Ireneu Segarra Method. *History of Education & Children's Literature*, XV/2, 183-198.
- Heredia Agóiz, J. (2014): Manuel Borguño y el método eurítmico vocal y tonal, *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 100, 44-65.
- Puelles Benítez, M. (1992): Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970, *Revista de Educación*, número extraordinario La Ley General de Educación veinte años después, 13-29.
- Puelles Benítez, M. (2002): Evolución de la educación en España durante el franquismo. En, A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (Coord.), *Historia de la Educación. Edad Contemporánea*, p. 342. Madrid: UNED.
- Trías, N. (2003): Cincuenta aniversario de Joan Llongueres, *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 54, 133-155.
- Viñao, A. (1992): La educación general básica. Entre la realidad y el mito, *Revista de Educación*, número extraordinario La Ley General de Educación veinte años después, 63.

LEGISLACIÓN

- Ley de Instrucción Pública, Gaceta de Madrid 1710, Título III de la Sección primera, Artículo 47.
- Real Decreto de 26 de octubre de 1901, Gaceta de Madrid 303/1901, de 30 octubre, Artículo 3.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, BOE, nº 187, de 6 de agosto de 1970.
- Orden, de 2 de diciembre, BOE de 8 de diciembre de 1970, p. 36. Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica (Año académico 1970-1971), Planes y programas de estudio. URL: <http://hdl.handle.net/11162/74229> [último acceso 2 de noviembre de 2021].
- Real Decreto 69/1981 de 9 de enero, BOE de 17 de enero de 1981.
- Orden Ministerial de 17 de enero de 1981, BOE de 21 de enero de 1981.
- Real Decreto 718/1982, BOE de 12 de febrero de 1982.

••• ••• •••

Sesgos de género en los saberes ignorados en el currículum escolar

Teresa González Pérez
Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

Durante la etapa escolar se cursan una amplia gama de materias de aprendizaje, pero, hasta fechas relativamente recientes, no se le ha concedido espacio a las materias que educan sentimientos o aspectos relacionados con las cuestiones personales. El retraso de la educación española en incorporar estos contenidos persiste en la democracia. En este orden debemos considerar las múltiples peculiaridades históricas en función del entorno sociopolítico. La cultura, las creencias, la política, la tradición moral y la vinculación del poder religioso han marcado pautas en la educación. Históricamente, los conceptos relacionados con el cuerpo, las emociones, los afectos, la educación sexual han sido excluidos de la teoría y práctica educativa como saberes ignorados. Una de las causas se debe a la sociedad de la época y al control ejercido por la iglesia católica (Franco y Jiménez, 2015; Calvo, 2021). En el contexto de la dictadura franquista, las instituciones educativas no enseñaban las materias de índole afectivo sexual. De manera que se mantienen al margen de la acción educativa sistemática, sin formar parte del contenido educativo explícito en la escuela y, en el mejor de los casos, se limitó a la transmisión de información sobre aspectos anatómicos y fisiológicos. Desde la perspectiva global, la educación afectivo sexual implica educar en la igualdad, en la libertad, la tolerancia, en el respeto, en la responsabilidad, en las emociones y el bienestar. En la educación integral de la personalidad de los educandos no se ha tenido presente la educación afectivo sexual y hasta finales del siglo XX no se contempla esa posibilidad formativa (Barragán, 1991).

Entre la Ley General de Educación (LGE, 1970) y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) los movimientos de renovación pedagógica desarrollaron diversas iniciativas renovadoras en las prácticas y experiencias pedagógicas. En la geografía española hubo diferentes colectivos que construyeron una cultura pedagógica y suplieron vacíos educativos, favorecieron cambios metodológicos, pero también potenciaron la educación integral (Esteban, 2016). Se trata de movimientos críticos de carácter social que pretenden una transformación de la educación con una pedagogía sensible y, a la vez, crearon materiales didácticos alternativos a los dictados oficiales.

El objetivo del presente trabajo es estudiar, desde la óptica histórica con perspectiva de género, la presencia de la igualdad y la educación afectivo sexual en el sistema educativo español en las últimas décadas del siglo XX. La metodología aplicada se basa en el análisis histórico educativo. Las técnicas utilizadas en el desarrollo de la investigación fueron la revisión bibliográfica y legislativa. Realizamos una revisión sistemática de la literatura científica y examinamos las leyes educativas aprobadas en España en el periodo 1970-1990. Para la legislación se empleó como elemento de análisis una serie de palabras clave a modo de categorías analíticas: igualdad, género, coeducación, afectividad, educación sexual y educación afectivo sexual.

ALGUNOS CONTENIDOS IGNORADOS EN LA LEGISLACIÓN

La LGE promulgada en 1970 representó un importante avance en el contexto del tardofranquismo. Se unificaron espacios, aulas, programas, pero la cultura académica seguía olvidando la igualdad, las emociones, los afectos, la sexualidad, etc. Tampoco la escolarización conjunta de alumnas y alumnos, en una misma aula, incluyó un marco de relaciones coeducativas. El artículo 17 (sección 2ª), establece que los programas y orientaciones pedagógicas serán establecidas por el Ministerio de Educación y Ciencia “con la flexibilidad suficiente” para ser “matizados de acuerdo con el sexo” aunque la normativa refiere a la igualdad de oportunidades. Esta actuación era heredera de la segregación educativa con educación diferenciada por sexos (Calvo, 2021). Las Orientaciones Pedagógicas contemplan la educación afectivo sexual pero no se añade en los programas educativos hasta 1981. Transcurrió más de una década para que estos contenidos se incluyan en Preescolar y EGB. Se introduce en 1981, aunque se limitaba a la información sobre la reproducción y la anatomía sexual. La legislación no consideró la importancia de la educación afectiva y el profesorado no recibió formación específica hasta 1983.

En 1985 se promulga la *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación* (LODE). La primera ley que recoge principios democráticos, era una ley progresista, pero no aborda las contradicciones aún existentes en la práctica de la enseñanza mixta. En el texto se reproducían creencias, pautas y conductas sexistas que contravenían los principios igualitarios (Núñez y Rebollo, 2010). Esta ley en sintonía con el artículo 32 de la Ley General de Educación, incide en la necesidad de garantizar una igualdad de derechos y oportunidades del alumnado (Calvo, 2021).

La igualdad fue un tema recurrente en la educación, respondiendo a la modalidad internacional. Cuando España ingresó en la Comunidad Europea tuvo que incorporar disposiciones concretas para promover la igualdad. Tanto la escuela como la sociedad del momento requerían de una transformación cultural que hiciera posible la coeducación en aras de la igualdad de género. El primer gobierno del PSOE reconocía la desigualdad, introdujo medidas para combatir la discriminación y llevó a cabo reformas para eliminar los obstáculos que impedían la igualdad. Las políticas de igualdad se impulsaron a través de las instituciones creadas por las administraciones central y autonómica. En 1983 se creó el Instituto de la Mujer que desplegó diversas actividades y campañas de sensibilización. En este sentido destacamos la colaboración con el Ministerio de Educación, con las instituciones académicas y con los organismos de igualdad de las comunidades autónomas (Subirats, 2010). Estas actuaciones facilitaron el desarrollo de determinadas acciones, entre ellas, la revisión de los programas curriculares y del material didáctico, cambiar las actitudes del profesorado, corregir el comportamiento sexista del alumnado, impulsar la coeducación, al tiempo que se celebraron encuentros, jornadas, congresos y cursos con el objeto de modificar conductas ancestrales (Ballarín, 2004).

DE LA EXCLUSIÓN A LA PRESENCIA: LOS TEMAS TRANSVERSALES

En 1990 la LOGSE articulada en la democracia bajo el gobierno socialista, sustituye a la desfasada LGE. La nueva ley trataba de dar respuesta a las demandas y necesidades sociales añadiendo contenidos curriculares. La normativa incluye contenidos específicos sobre educación afectivo-sexual en los *Temas Transversales*. Las asignaturas se centran en cuestiones relacionadas con temas de género y la igualdad de oportunidades entre sexos, además incide en una serie de valores como libertad, solidaridad y tolerancia. Sin embargo, no figura ningún contenido específico relacionado con la sexualidad o la afectividad (Bejarano y García, 2016).

En el preámbulo se incorporan aspectos y conceptos importantes en el tema de la igualdad de oportunidades. El hecho de visibilizar a ambos sexos, niñas y niños, constituye algo novedoso ya que se incorpora, por primera vez, el lenguaje inclusivo en la legislación educativa española. Se alude a la superación de los estereotipos adquiridos, en ocasiones de manera incorrecta o desfasada (Bejarano y García, 2016). Sin embargo, no consta una mención explícita de la afectividad o la sexualidad.

Varios artículos de la ley hacen referencia a la igualdad y a la no discriminación de género. Se trata de los principios fundamentales para una sociedad democrática. Los decretos sobre enseñanzas mínimas establecidos para el desarrollo de la ley, consolidan, en los objetivos de la educación obligatoria (primaria y secundaria), el rechazo de cualquier discriminación basada en las diferencias de género. Así mismo, se introducen en la educación obligatoria, los denominados *Temas Transversales*, que debían integrarse en el currículo a través de las distintas áreas curriculares, entre los que figura la Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, que contribuyó a cuestionar los estereotipos y prácticas sexista.

El nuevo marco legislativo reconocía, por primera vez, la discriminación educativa en orden al sexo, al tiempo que estableció el principio de no discriminación, fijando la igualdad entre sexos. En el título cuarto, referido a la calidad, señala la importancia de que los materiales didácticos subrayen la igualdad superando estereotipos sexistas. Los diseños curriculares recogen las orientaciones, los objetivos, los contenidos y la metodología para la aplicación de la coeducación. Los diseños curriculares en Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria Obligatoria introducen el principio de igualdad, y se hicieron públicos a través de una serie de reales decretos que fijaron los aspectos básicos del currículo. Los diversos artículos de la ley (artículos 2, 57 y 60), además del preámbulo, inciden en la igualdad y en la necesidad de corregir las diferencias de género existentes. Este reconocimiento legal junto a las fórmulas establecidas para alcanzar la igualdad supuso un gran avance.

Numerosas acciones se pusieron en marcha al abrigo de la LOGSE, tales como el lenguaje no sexista, elaboración de materiales, difusión de las acciones, publicidad no sexista, seminarios y cursos, etc. Las acciones se desarrollaron con la colaboración de los Centros de Profesorado, en coordinación con los movimientos de renovación pedagógica y los colectivos de educación no sexista. Toda una intensa actividad que tuvo que sortear los obstáculos que frenaban su progreso, dada la masculinización de los saberes y el arraigo de la cultura androcéntrica (Ballarín 2004; Subirats, 2014).

INNOVACIONES CURRICULARES, APUESTA POR UN NUEVO MODELO EDUCATIVO

La pedagogía alternativa planteada por el colectivo Harimaguada es un modelo educativo centrado en la educación afectivo sexual, considerando básico el autoconocimiento como eje del desarrollo integral de cada alumno. Con este planteamiento se proponen modificar el carácter instruccional, base de la educación tradicional predominante, alejado de la educación afectiva. En la educación afectivo sexual la experiencia del colectivo Harimaguada tuvo amplia repercusión, con propuestas para profesorado y centros, aunque no consiguió transformar la realidad educativa. La incorporación de aspectos relacionados con la educación afectivo sexual estaba determinada de manera individual, y no siempre esa disposición o intención autónoma garantizaba una apuesta posible en la práctica y que no quedaran en el cumplimiento de los contenidos mínimos (Calvo, 2021).

Los antecedentes de Harimaguada se localizan en 1978 en La Laguna (Tenerife), cuando un grupo de estudiantes universitarios formó el Colectivo Mujer y Educación con el objetivo de ana-

lizar el sexismo en la Universidad. Un grupo espontáneo en su origen que evolucionó a un grupo organizado, con un programa y actividades definidas. El colectivo, vinculado al movimiento de renovación pedagógica Tamonante, estaba formado por personas diversas, tales como profesores, pedagogos, psicólogos, médicos, matronas, estudiantes. Comienza a funcionar en 1984, en el seno de la Escuela de Verano de Canarias. Para desarrollar su proyecto realizaron acciones de formación y sensibilización, elaboración de materiales, servicio de orientación y terapia, centro de recursos y documentación, etc.

El colectivo Harimaguada desplegó una intensa labor de investigación, experimentación y promoción de la educación afectivo sexual. Desde el año 1986 hasta 2004 realizó el programa institucional de educación sexual para la Consejería de Educación de Canarias. El citado proyecto para impartir educación sexual en las aulas se inició en dos centros de La Laguna: el Colegio Marina Cebrián y el Instituto Viera y Clavijo. Las prácticas investigativas fueron desarrolladas en los tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria. La experiencia del colectivo Harimaguada, constituye una referencia en la educación afectivo sexual en Canarias, pero también a nivel nacional e internacional. Entre los múltiples estudios respecto a las dimensiones curriculares, ha elaborado una serie de materiales didácticos. Entre ellos cabe destacar:

- *Las Carpetas Didácticas de Educación Afectivo-Sexual* (infantil, primaria y secundaria), publicado por la Consejería de Educación de Canarias (1994). Material que fue editado a su vez por el Ministerio de Educación y por diversas Comunidades Autónomas.
- *Sexpresan. Multimedia para la educación afectivo-sexual* (2007). CD-ROM interactivo de carácter multimedia.

Tras la ingente tarea educativa, después de 41 años de actividad y 25 años de trayectoria como colectivo, Harimaguada se despide en febrero de 2021, dando por finalizado su trabajo, pero dejando abierta una importante herencia innovadora con apuesta igualitaria.

CONCLUSIONES

El currículo escolar se ha conformado bajo los parámetros de un modelo androcéntrico del conocimiento que adolece de perspectiva de género. En las dos leyes educativas del último tercio del siglo XX no se contempló la igualdad ni la educación afectivo sexual. Apenas se detiene la LOGSE en los temas transversales. La singularidad la constituye la labor del colectivo Harimaguada. De manera que la educación española tiene un vacío educativo importante, aunque a comienzos del siglo XXI tampoco ha mejorado, a pesar de las recomendaciones de los organismos internacionales, y, sobre todo, de Europa donde la igualdad y la educación afectivo sexual reglada es la norma. En los últimos años diversos organismos internacionales han venido publicando estudios que advierten de la importancia de educar a la ciudadanía, dado que constituye un aspecto fundamental en la formación integral de la infancia. Explican que, más allá del conocimiento biológico, las relaciones afectivas igualitarias influirán en el desarrollo integral de la personalidad. Uno de los ámbitos donde se debe enseñar y aprender es en la escuela. El sistema educativo debe posibilitar estos saberes como cualquier otro aspecto básico de la formación de la personalidad. Tanto en los niños como en las niñas resulta trascendental para la construcción de su propia identidad. En nuestros días, prácticamente nadie discute la necesidad de eliminar los sesgos de género y de introducir programas igualitarios en educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballarín, P. (2004). Género y políticas educativas. *XXI. Revista de educación*, nº 6, 2004, 35-42.
- Barragán, F. (1991). La educación sexual imposible: ¿aprender a ser felices? *Investigación en la escuela*, nº 14, 87-98.
- Bejarano, M. T., García, B. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Opción*, 32(13), 756–789.
- Calvo, S. (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 39(1), 281-304.
- Colectivo Harimaguada <https://www.harimaguada.org/>
- Diseño Curricular Base (1989). Madrid: MEC
- Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: Un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, nº 27, 259-284.
- Franco, M. B., Jiménez, A.M. (2015). La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español: análisis normativo y posibilidades de investigación. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 10 (6), 1507–1522.
- Núñez, M. Rebollo, M.J. (2010). *Desvelar el sexismo en los espacios educativos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1 (3), 143-158.
- Venegas, M. (2013). La educación afectivo sexual en el marco de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos. *Revista de Sociología de La Educación*, nº 6 (3), 408–425.

LEGISLACIÓN

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, BOE, nº 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, BOE, nº 159, de 4 de julio de 1985.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE, nº 238, de 4 de octubre de 1990.
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, BOE, nº 152, de 26 de junio.
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE nº 152, de 26 de junio.

••• ••• •••

La enseñanza de las ciencias en la marginalidad del currículum escolar: la Ley de Educación Primaria de 1945

J. Damián López Martínez
CEME. Universidad de Murcia

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN ESPAÑA EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

La enseñanza de las ciencias estuvo restringida hasta 1901 al grado superior de las escuelas de niños, un nivel con baja escolarización y asistencia. Como manifiesta J. Mariano Bernal (2001), cuando se introdujeron las materias de ciencias con carácter obligatorio para todos los grados de la primera enseñanza, su falta de tradición, la escasa preparación de maestros y maestras y la falta de medios y recursos para su enseñanza hizo que encontraran grandes dificultades para establecerse como disciplina escolar.

La renovación y modernización de la enseñanza de las ciencias escolares, fundamentalmente a partir de la segunda década del siglo XX, fue fruto de la influencia de la Institución Libre de Enseñanza y de los principios pedagógicos de Giner de los Ríos y Manuel B. Cossío; de la acción desarrollada por el Movimiento internacional de Escuela Nueva con la idea de escuela activa y nuevas formas de organización escolar y métodos didácticos; de la labor realizada desde el Museo Pedagógico por mejorar la preparación científica y didáctica del profesorado; de la Junta para Ampliación de Estudios, que facilitó la difusión en España de las corrientes renovadoras europeas y concedió becas para perfeccionar la formación científica y pedagógica de maestros y profesores en otros países; de las nuevas orientaciones didácticas de profesores y profesoras de Escuelas Normales como Margarita Comas, Modesto Bargalló, Rosa Sensat, Aurelio Rodríguez Charentón, o inspectores como Vicente Valls, que mayoritariamente se habían formado en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, centro que contó con un profesorado de prestigio como Enrique Rioja, entre otros más.

Las nuevas orientaciones cuestionaron la enseñanza de las ciencias centrada en la transmisión de conocimientos y en la memorización, en el estudio basado en el libro de texto con una selección de conocimientos científicos básicos que tenían como eje organizador la estructura propia de las disciplinas de referencia.

Tanto Rioja (1923) como Margarita Comas (1937) adoptaron como modelo para la enseñanza de las ciencias las propuestas integradoras del Nature Study inglés, la observación directa de los fenómenos de la naturaleza en el entorno natural próximo del niño, despertando su interés, educando su espíritu de observación, ejercitando el juicio crítico y desarrollando actitudes favorables de respeto y conservación de la naturaleza. Rosa Sensat (1921) y la Escuela del Bosque pusieron en práctica experiencias que insertaban la escuela en la naturaleza, aproximando al alumnado al estudio del medio.

Consideraban fundamental conectar el currículum de ciencias con el conocimiento científico que se genera fuera de la escuela mediante experiencias próximas a la vida cotidiana.

Desde una visión de la ciencia como investigación, la enseñanza de las ciencias en la escuela debía buscar la formación del hábito científico (Bargalló 1923), el cultivo de un método -el científico- y de una orientación del pensamiento.

Ofrecían una nueva visión de la enseñanza de las ciencias esencialmente formativa frente a la meramente instructiva e informativa, con unos contenidos centrados en los intereses del alumnado, que propiciaran su desarrollo intelectual. Las actividades de enseñanza debían ofrecer oportunidades de trabajar de manera similar a como lo hacían los científicos, introducir procesos de indagación mediante pequeñas investigaciones, estructuradas y guiadas, donde el profesorado debía ser el orientador y guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el material de enseñanza utilizado no debía ser sofisticado ni un instrumental científico complejo, sino el de uso corriente en la vida diaria, el recogido en las salidas y excursiones o el fabricado en la propia escuela.

A pesar de la penuria de la escuela pública, numerosas experiencias renovadoras relacionadas con la enseñanza de las ciencias fueron puestas en práctica, recogidas y difundidas, por ejemplo, en la *Revista de Pedagogía* (López y Delgado, 2014), mostrándonos la existencia de un movimiento de renovación de la enseñanza de las ciencias escolares que se extendía paulatinamente. Sin embargo, el golpe de Estado del General Franco frente al gobierno constitucional de la II República supuso la marginación de los protagonistas del cambio (depuración, exilio, ostracismo), y manipulación, silencio y olvido de experiencias educativas realizadas, instituciones y personas. Como dice Antonio Viñao, algunas generaciones no tuvimos los maestros y profesores que deberíamos haber tenido (Viñao, 2014, p.14).

LA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE 1945 Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ESCOLARES

Aprobada durante la etapa como ministro de Educación Nacional de José Ibáñez Martín (1939-1951), la Ley de Educación Primaria organizó los conocimientos en tres grupos: a) Instrumentales, “aquellas nociones y hábitos indispensables en el estudio de las diversas materias de enseñanza y para la práctica de ejercicios educativos”, que incluía la lectura interpretativa, escritura, redacción, ortografía, dibujo y cálculo. b) Formativos, “los que constituyen la base de la educación moral e intelectual”, que implicaba conocimientos de formación religiosa, formación del espíritu nacional, incluyendo la geografía e historia de España, formación intelectual que comprendía matemáticas, lengua española y educación física, que contenía la gimnasia, deportes y juegos dirigidos; c) Complementarios, “los que completan la cultura mínima primaria mediante la iniciación en las Ciencias de la Naturaleza o tienen carácter artístico (Música, Canto y Dibujo), o utilitario (Trabajos manuales, prácticas de taller y labores femeninas)” (Ley de Educación Primaria, 1945, p. 394). Ello representó un claro retroceso en la enseñanza de las ciencias en la escuela ya que se les usurpó su carácter formativo al considerarlas como “materia complementaria”. Hecho que está en clara sintonía con los postulados ultracatólicos de la ciencia franquista esgrimidos en el discurso de inauguración del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) por Ibáñez Martín, que fue también el primer Presidente del CSIC, una “ciencia española concebida como esfuerzo de la inteligencia para la posesión de la verdad, como aspiración hacia Dios...”. (Ibáñez, 1940, p. 13).

El que fuera Inspector General de Enseñanza Primaria, Antonio Sanz Polo, manifestaba “la indudable e inexplicable subestimación en que hoy se tienen las Ciencias de lo concreto en todos los programas docentes de nuestros planes de estudios y, de modo especial, en los de Enseñanza Primaria. La

propia Ley de 1945 les concede la secundaria consideración de «conocimientos complementarios» (Sanz, 1953, p.150), que contradecía a José María Albareda, Secretario General del CSIC desde su fundación en 1939, cuando expresaba desde la revista *Bordón* que “parecería ocioso insistir en el valor formativo de las Ciencias Naturales” (Albareda, 1953, p.112).

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SEGÚN LAS VISITAS DE INSPECCIÓN Y LOS CUESTIONARIOS ELABORADOS POR LAS INSPECCIONES EDUCATIVAS PROVINCIALES

Basándonos en las notas escritas personalmente en sus visitas a escuelas murcianas durante los primeros años cincuenta por el inspector Antonio Delgado Dorrego, que estudió con el Plan Profesional de 1931 en la Escuela Normal de Guadalajara, siendo alumno de Modesto Bargalló, podemos observar cómo era la escuela de esos años: “la colaña clave de la escuela amenaza quebrarse con grave peligro”, “las ventanas están sin cristales”, “la mesa de la maestra está inservible”, “el material es anticuadísimo e infame en su estado”, “la escuela tiene la puerta desvencijada, las paredes y el cielo raso muy desconchados, el suelo terroso y desigual, el WC en pésimas condiciones y muy peligroso”. Asimismo, refleja el absentismo por el trabajo infantil: “debido a las faenas de la seda, en apogeo, faltan muchos niños, sobre todo los mayores”, “en enero flojeó la asistencia por aceituna”, “de mayo en adelante es la época de menos asistencia (seda, algodón y pimiento)”, “inasistencia por ocupaciones agrícolas o domésticas”. Además, se aprecia el alto grado de ideologización y adoctrinamiento en la actividad escolar (rezo de oraciones, explicación del evangelio, máximas morales, formación político-social, obligación a lo largo del curso de dedicar la actividad escolar a efemérides como el Día del Caudillo -1 de octubre-, el Día de la Fe -20 de octubre-, etc.), así como claras diferencias de género al dirigir las maestras la actividad de las niñas -como futuras amas de casa- a Labores (costura, corte y confección, etc.) y Enseñanzas del hogar (trabajo doméstico, limpieza, etc.).

En cuanto a los programas, el inspector anotaba que “parece ser que no hay plan concreto semanal” o que “también en esta escuela los programas escolares se quedan a la mitad o menos, y algunas materias ni son tratadas”, y que las enciclopedias, incorporadas a la escuela española en los años veinte, servían de programa y guía para el magisterio en las diferentes materias: “se sigue el orden de la Enciclopedia”.

La actividad diaria en las escuelas visitadas -unitarias o graduadas con las restantes escuelas del municipio- refleja como tareas primordiales la enseñanza de la lectura (en “Rayas”, “Letras y dibujos”, “Trazos”, “Camarada”, “Hemos visto al Señor”, “Santos españoles”, “lecciones de cosas”, “Glorias imperiales”, etc.), de la escritura (a través de la muestra o copia del encerado, dictado, redacción libre,...), del cálculo y problemas, del catecismo (Ripalda, fundamentalmente), y las “explicaciones diarias o frecuentes sobre conocimientos de las diversas materias, con resumen en pizarra que el grupo más adelantado copia en su cuaderno”, normalmente una por la mañana y otra por la tarde. En ocasiones, las explicaciones eran de todas las materias de la enciclopedia y, en otras, no.

Respecto a la enseñanza de las ciencias, nos informa de su marginalidad y minusvaloración, siendo habitual que no se enseñaran: “nada en Ciencias Naturales” en una escuela de niños con 69 alumnos, y “casi nada en ciencias naturales” en otra. En el segundo grado de otra escuela de niños con 53 alumnos recogía en sus anotaciones que “en ciencias, nada”. En otra escuela de niños “el maestro abusa de la copia del resumen escrito de la enciclopedia práctica de A. Fernández, y a esto se limita casi toda su labor, escribiendo los niños sin enterarse de lo que hacen... No saben nada de Ciencias”.

Y en otra escuela de 34 niños, la segunda sección llevaba el “texto de Hijos de Santiago Rodríguez, grado 1º, que se da en las materias más importantes varios repasos, excluidas las ciencias que deben darse semanalmente”.

El inspector aconsejaba al maestro de una escuela de 64 alumnos “la inclusión de una lección de mañana y otra de tarde sobre otras materias distintas de la lectura, escritura y cálculo”, y a los maestros y maestras de otra escuela que “deben enseñar iniciación en Ciencias Naturales”.

Normalmente, los horarios también reflejan que era usual que a las Ciencias de la Naturaleza se les dedicara -si es que se hacía- un solo día a la semana, mientras que Gramática, Aritmética, Cálculo, Geometría, Historia Sagrada o el Catecismo acaparaban la actividad escolar. En otras escuelas se incluía las Ciencias los sábados: “Sábados: Historia Natural, Evangelio y Rosario y Dibujo”; “Se dan todas las asignaturas con distinta frecuencia, intensificando Aritmética, Gramática, Geometría, Geografía, Historia de España e Historia Sagrada”; “Aritmética, 3 días por semana; Gramática, dos y todas las restantes un día”; “Aritmética, 3 días por semana; Gramática, otros tres; Geometría, esporádicamente; ídem otras materias” (Textos manuscritos del inspector Antonio Delgado Dorrego).

Como ha puesto de manifiesto Alberto Luis Gómez respecto a los cuestionarios publicados por algunas inspecciones provinciales para sus respectivas zonas geográficas, y por lo que a las Ciencias de la Naturaleza se refiere, los contenidos propuestos en algunas de ellas son muy pobres, y en otras la finalidad básica era “hacer patentes las maravillas de la Creación, despertando hábilmente por este medio el amor y la gratitud que debemos al Creador” (Luis, 2007, p.115). No obstante, también se proponían algunos de los principios fundamentales de la enseñanza activa: el uso de concentraciones, partir de las observaciones personales de los alumnos, la redacción de monografías de seres vivos, empleo de cuadernos de observaciones, etc. En este sentido, Mar del Pozo y Teresa Rabazas tras analizar la colección de memorias de prácticas pedagógicas del Fondo Anselmo Romero Marín, manifiestan que un pequeño porcentaje de docentes utilizaban las clases al aire libre, los paseos y excursiones, el cuidado de macetas en las clases de niñas y de animales en las de niños, materiales didácticos autoconstruidos, cuadernos sobre cuestiones investigadas por los propios alumnos o prácticas de jardinería y horticultura. Por tanto, durante el régimen franquista pervivía el modelo renovador de enseñanza primaria lentamente construido en los años veinte y treinta y que reflejaba la apropiación que del movimiento de la Nueva Educación se hizo en las escuelas españolas por docentes e inspectores que habían sido formados en esa cultura pedagógica de la renovación (Pozo y Rabazas, 2013, p.128). Aunque fuesen prácticas muy minoritarias.

CONCLUSIONES

La Ley de Enseñanza Primaria de 1945 representó un claro retroceso en la enseñanza de las ciencias escolares ya que se les consideró como materia complementaria y, por tanto, minusvalorada respecto a otras materias. El testimonio de la Inspección educativa nos informa de que la enseñanza de las ciencias se abordó -si es que ello se hacía- de una manera superficial, tomando como eje el seguimiento de las clásicas enciclopedias y, a veces, en forma de “lecciones de cosas”, aunque hubo algunos maestros y maestras que trataron de seguir con la puesta en práctica de las nuevas orientaciones para la enseñanza de las ciencias propuestas a partir de los años veinte del siglo pasado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albareda, J. M. (1953). Las Ciencias Naturales en la enseñanza. *Bordón*, tomo V, 34, 112-117.
- Bargalló, M. (1923). *Cómo se enseñan las ciencias fisicoquímicas*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Bernal, J. M. (2001). *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Comas, M. (1937). *Contribución a la metodología de las ciencias naturales*. Gerona-Madrid: Dalmáu Carles, Pla.
- Ibáñez, J. (1940). *Hacia una nueva ciencia española*. Madrid: Establecimiento Tipográfico Samarán.
- Ley de 17 de julio de Educación Primaria (1945). *Boletín Oficial del Estado*, 199, 18 de julio de 1945, 385-416.
- López, J. D. y Delgado, M^a A. (2014). La enseñanza de las ciencias escolares en la Revista de Pedagogía (1922-1936). *Educació i Història. Revista de Historia de l'Educació*, 24, 69-101.
- Luis, A. (2007). La inspección educativa y su papel en la concreción del currículo geográfico: los cuestionarios provinciales para la enseñanza primaria durante el primer franquismo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 105-123.
- Pozo, M. del y Rabazas, T. (2013). Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la ley de enseñanza primaria de 1945 en las aulas. *Bordón*, 65 (4), 119-133.
- Rioja, E. (1923). *Como se enseñan las Ciencias Naturales*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Sanz, A. (1953). Actividades extraescolares en relación con la enseñanza de las ciencias físico-naturales. *Bordón*, Tomo V, 34, 150-156.
- Sensat, R. (1921). La Naturaleza en las ciudades y en la escuela. Jardines y campos de juego para los niños. Escuelas de Bosque. En *Libro del Congreso Nacional de Educación convocado para 1920*, (73-74). Palma de Mallorca: establecimiento tipográfico de Francisco Soler Prats.
- Viñao, A. (2014). Prólogo. En López, J. D., *Aurelio Rodríguez Charentón, un maestro en el olvido* (11-14). Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones.

••• ••• •••

La educación sexual en el siglo XX: paradigmas, olvido y revolución

Ainhoa Resa Ocio y Miriam Revuelta Vidal

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

La presente investigación se centra en el estudio de la educación sexual como una disciplina invisibilizada en la educación formal, habiendo quedado relegada históricamente a los espacios de educación informales y no formales a pesar de las reivindicaciones realizadas. Se propone, además, el estudio de los diferentes paradigmas y teorías que han sustentado los discursos sobre la educación sexual y su inclusión o exclusión del currículum educativo a lo largo del siglo XX. Al mismo tiempo, se presentan iniciativas educativas que emergieron en los márgenes como alternativa y complemento a las materias escolares durante la década de 1930 y los principales canales de transmisión de valores del período franquista en lo relativo con la educación sexual.

En la actualidad, concebimos la sexualidad, objeto principal de la educación sexual, como un elemento propio de todos los seres humanos en tanto que son sexuados y que “conforma el cuerpo, los sentimientos, las emociones, las relaciones, los pensamientos, el lenguaje, el comportamiento, la expresión y, en definitiva, la vida” (Díaz et al., 2020, p.15). La sexualidad abarca, por tanto, el sexo, la orientación afectivo-sexual, la identidad sexo-genérica y sus expresiones, los roles, el erotismo, la intimidad, el placer, las prácticas y relaciones, los pensamientos, las fantasías, las creencias, los valores o la reproducción, entre otras.

La Organización Mundial de la Salud (2018) puntualiza que “la sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales” (p.3). Por ello, en tanto que la sexualidad se ve, al menos de manera parcial, socialmente construida, es necesaria una “educación integral en sexualidad, o EIS, que incluya una educación sobre los derechos humanos, la sexualidad humana, la igualdad de género, la pubertad, las relaciones sexuales y la salud reproductiva.” (UNESCO, 2018, p. 13).

Sin embargo, la educación sexual no se ha desarrollado como una disciplina única, sino que “ha constituido un campo de posibilidades donde se articulan y enfrentan discursos sociales tales como el discurso científico, el pedagógico y el jurídico (Darré, 2005, p.27)” cambiantes en función de la época y su contexto sociocultural concreto.

Históricamente, el control de la sexualidad había correspondido a la Iglesia, con un carácter marcadamente moralista. Se entendía, desde el principio católico, la sexualidad, con un objetivo reproductivo y se veneraba la castidad, en primer lugar, y la unión en matrimonio, después. Sin embargo, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se advierte la necesidad, no solo de regular la población en función del interés nacional -según las necesidades de producción, militares o de comercio-, sino también la “acción sobre las enfermedades contagiosas, atención médica y materno-infantil, higiene de la vivienda, la atmósfera, los alimentos, etc.” (Vázquez y Moreno, 1996, p. 70).

A principios del siglo XX, en España, se comenzaron a hacer desde la medicina notorios discursos relativos a la sexualidad, lo que más adelante, en los años 30, permitiría dar paso a un movimiento de reforma sexual (Diego y González, 2014).

De la mano de los discursos higienistas que vivieron su auge entre los años 20 y 30, se desarrollaron iniciativas de educación sexual desde una perspectiva eugenésica. En 1919 se creó el Instituto de Medicina Social que tuvo como principal finalidad estudiar desde una perspectiva científica y práctica investigaciones médico-sociales. En 1925 se fundó la revista *Sexología* y en 1926 se celebró el Primer Congreso Internacional para la Investigación Sexual. En 1929 se celebró en Madrid el Primer Curso Eugénico. La reacción a estas iniciativas fue contundente y en este mismo año, con la “Carta Encíclica Divini illius Magistri”, se promulgó el rechazo de la educación sexual por parte de la Iglesia católica, promoviendo la educación en castidad.

También en esta época se incorpora la educación sexual en el programa del Congreso organizado por la Liga Española de Salud Mental de 1932 (Láfora y Comas, 1957) y se funda la *Sección española de la Liga Mundial para la Reforma Sexual sobre bases científicas* que se articulaba en secciones relativas a la pedagogía sexual, el feminismo o la prostitución, entre otros temas. A partir de esta liga, se celebraron las Primeras Jornadas Eugénicas Españolas en 1933.

Poco antes, en 1930, se instauró en Valencia la revista de orientación anarquista Estudios que contaba con una sección de “Educación Sexual” y, durante la Guerra Civil, un Consultorio Psíquico-sexual.

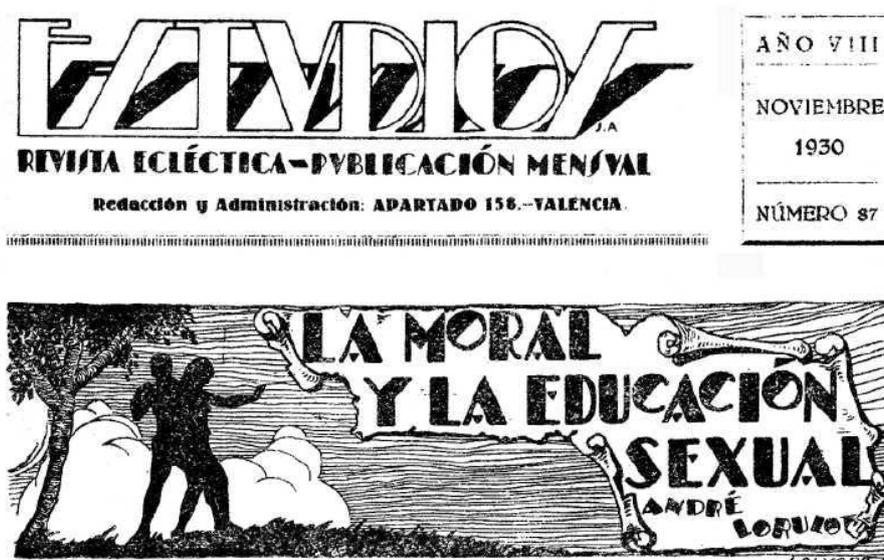


Imagen 1. André Lorulot. La moral y la educación sexual. Revista Estudios, 1930.

El movimiento anarquista atendió a la cuestión sexual como parte de una problemática médica, pero también social, elaborando una nueva ética sexual más amplia y contraria a la asumida por la Iglesia católica y la moral tradicional.

OBRA EXCEPCIONALMENTE ÚTIL

Lea usted y dé a leer a sus hijos

EDUCACIÓN SEXUAL DE LOS JÓVENES

Por el DR. MAYOUX

Introducción.—PRIMERA PARTE: I. Belleza y dignidad del cuerpo humano.—II. Generalidades acerca de la cuestión sensual.—III. Algunas nociones acerca de la biología y la herencia.—IV. La Educación Sexual.—V. Nociones de Anatomía y de Fisiología.—VI. La unión sexual y sus consecuencias. SEGUNDA PARTE: I. El apetito sexual.—II. Relación de la sexualidad con el orden social y la religión.—III. Relación de la sexualidad con el orden social y la propiedad.—IV. El psiquismo amoroso.—V. Causas de degeneración.—VI. En busca de la dicha amorosa.

Un magnífico volumen con portada a bicolor

Precio: 2 ptas.

Imagen 2. Recomendación de lectura "Educación sexual de los jóvenes". Revista Estudios, 1932.

Desde esta perspectiva, se desarrollaron iniciativas de educación sexual como herramienta emancipadora de las mujeres. El colectivo anarcofeminista Mujeres Libres fundado en Madrid en 1936 por Amparo Poch y Gascón -médica que que defendió la libertad sexual de las mujeres y su derecho al placer-, Mercedes Comaposada y Guillén y Lucía Sánchez Saornil, abordaba en su revista homónima la sexualidad de las mujeres desde una óptica más completa y vanguardista.



Mujeres Libres

ELOGIO DEL AMOR LIBRE

▲

Si no te capacitas, mujer, serás un sér de instintos, serás una carne simple, monótona y limitada, cerrada en ti misma y por ti misma abolida. Si no te capacitas podrás vibrar con el ritmo altibajo de las estaciones y de los nublados seguidos de sol fuerte; tendrás el latido perenne de los animales y las plantas; darás tus generosas floraciones de hembra; pero no lograrás el Buen Amor.

Cultiva la Inteligencia para enroscarla como un tierno rosal trepador al duro tronco de los imperativos del Instinto; cultiva la Sensibilidad y la Delicadeza para correr como un manso arroyo, recogiendo todos los dolores y todas las alegrías, sin descanso, sin el menor abatimiento de tu generosidad; cultiva la Voluntad para perfilar tu vida, para modular tu canción, para esculpir tus obras por ti misma.

Y luego extiende la Sonrisa como una suave serpiente multicolor; reparte el Abrazo como un prieto racimo de bayas doradas; y suelta el Beso, como un raudal de música feliz.

Recuerda que el delicado Eros, para llegar a Buen Amor, ha tenido que desceñir su venda.

Mujer, ama sobre todas las cosas.

Plegaria del Amor Libre

Dice así:

I. Toma el pétalo fresco y jugoso; toma la pulpa dulce de la fruta en sazón; toma la senda blanquecina bajo el sol poniente, la colina de oro, el roble, y la

Imagen 3. Artículo Elogio del Amor Libre. Mujeres Libres, núm. 3, 1936. Centro Documental de la Memoria Histórica.

Se posicionaron a favor del amor libre, el aborto, los métodos anticonceptivos y la educación sexual de mujeres y hombres y en contra del matrimonio en todas sus formas. También defendían la necesidad de atender a las mujeres ejerciendo la prostitución y a las madres, por lo que crearon una serie de centros denominados “liberatorios” y “casas de maternidad” en los que ofrecían educación y recursos a aquellas mujeres que los necesitaran para defender sus derechos y contar con herramientas para la crianza y una vida digna.



Imagen 4. Texto anunciando la apertura de liberatorios de prostitución. Mujeres Libres, Día 65 de la Revolución, 1936. Centro Documental de la Memoria Histórica.



Imagen 5. Nuestra labor en la casa de maternidad de Barcelona. Mujeres Libres, VIII mes de la Revolución, 1937. Centro Documental de la Memoria Histórica.

Por su parte, el régimen dictatorial de Franco supuso la interrupción del debate relativo a la reforma de la moral sexual que se había desarrollado de la mano de eugenistas y que tuvo su momento álgido durante la Segunda República. En este periodo, se produjo un retroceso en la difusión de la temática de la sexualidad, a la par que se puso fin a las reformas más progresistas de los años anteriores. Si bien el régimen trajo consigo la restauración de privilegios de la Iglesia católica, derivando esto en un gran poder sobre el sistema educativo, junto a la influencia en los comportamientos y la moral pública y privada, frente a este sistema de prohibición y represión, existe toda una serie de narrativas acerca de la sexualidad (García, 2017). Caballero (1977) aborda la sexualidad en el Franquismo a través del siguiente testimonio: “por omisión, el sexo define al franquismo y a toda la dictadura. Ningún otro régimen de gobierno viste tanto al desnudo, acopia tanto eufemismo, niega, de forma tan violenta toda una faceta humana.”

En 1947, Ángela Castells, perteneciente a la sección femenina de la Falange, el Patronato de Protección de la Mujer y en colaboración con la Liga Española contra la Pública Inmoralidad, creó a Elena Francis. En el programa radiofónico “Consultorio de Elena Francis” un equipo de guionistas daba respuesta a las consultas domésticas, amorosas y sociales de las mujeres. De esta forma, se respondía a las cartas que enviaban las oyentes desde la moralidad que definía la sección femenina. A través de este programa que buscaba educar y aleccionar, podemos observar la educación sexual que promovía: el culto a la virginidad, al recato o al matrimonio y el rechazo de la homosexualidad, el amor libre o el placer.

“Yo me enteré de que este chico tenía la costumbre de bailar «apasionadamente» y me propuse que no sucedería más. Bailamos y en una pieza me rozó la mejilla con sus labios, me puse seria, no lo repetió, pero me fui a sentar y ni le contesté. Acabé la tarde bailando con otros. Para la fiesta mayor de San Adrián, en el entoldado, tenía la esperanza de que me sacara a bailar, pero no fue así. ¿Hice bien? ¿Cómo obré? ¿Bien o mal?” (ACBL50-19-T2-570003, 1957).

Era fundamental, desde la moral católica franquista, que las mujeres se mostraran castas hasta el matrimonio. Las mujeres se mostraban inquietas ante la posibilidad de ser deshonradas y no poder encontrar un marido. “Los conflictos se presentan de forma confusa, ya que las mujeres escribían con una mezcla de vergüenza, ignorancia y temor (...) expresan la iniciación a la sexualidad de una forma torpe o inocente” (Balsebre y Fontova, 2018, p.). La falta de educación sexual y el tabú instaurado por el franquismo supuso que algunas mujeres pensarán que podían quedarse embarazadas por un beso en la boca (Regueillet, 2011).

“Tenga presente que a los hombres que de veras lo son les gusta conquistar, conseguir: no que se lo den todo hecho. El que puedan pensar que son gratos a determinada señorita les halaga, sin duda, pero que se la ofrezcan en bandeja, no (...). Como mujer no le agradaría en absoluto que para conseguir el cariño de un hombre amado hubiera tenido que destocarse del casto y misterioso velo espiritual del pudor femenino” (Guiones Radio Barcelona, 1951, como se citó en Balsebre y Fontova, 2011).

Tampoco el amor libre, las orientaciones o identidades no cisheterosexuales o el placer femenino estaban permitidos en el franquismo, a pesar de que este último no estuviera formalmente prohibido. De nuevo, la educación sexual recibida de manera informal la reprimía como se puede observar en las respuestas del consultorio:

“¡Y usted dice que se queda tan satisfecha! Pues, hija mía, si con esta actuación usted toma parte y además convencida, trabaja por su propia perdición, y será a la larga muy, muy desgraciada. Debe usted ponerse a los pies del Confesor y pedir perdón de sus culpas, pues quien deberá perdonar solo es Dios, amiga mía” (ACBL50-19-T2-560415, 1956).

La Ley General de Educación de 1970 (LGE), aprobada durante el Franquismo, no hizo alusión a la integración de los contenidos relacionados con la educación afectivo-sexual en la escuela, si bien es sabido que en la época era un tema tabú (Díez, 2018). A pesar de que la sexualidad, los métodos anticonceptivos, el aborto, el divorcio o la adopción fueran elementos fundamentales para mejorar la situación de subordinación de las mujeres, apenas en el I Congreso Internacional de la Mujer organizado por la Sección Femenina se pusieron estos temas sobre la mesa. En la cuarta comisión, “La mujer en la educación y en la cultura”, encabezada por María Ángeles Galino de la Institución Teresiana, “se condenó el aborto provocado al ser ‘inmoral y atentatorio contra la vida humana’, se planteó la posibilidad de que las solteras pudiesen ser madres mediante la adopción de niños españoles o extranjeros y se defendió la necesidad de estudiar las causas de la prostitución para tratar de solucionarlas” (Camino, 2020, p. 598). Observamos, por tanto, cierto aperturismo por parte de la Sección Femenina y de la sociedad franquista en este congreso en el que se defendió la educación mixta, una adecuada educación sexual y se afirmó que “los esposos educarán recíprocamente su sexualidad para que uno y otro encuentren en el matrimonio su plenitud personal” (ibíd, p.599).



Imagen 6. Insignia del Congreso Internacional de la Mujer. Madrid, 1970.
Imagen recuperada de <https://www.todocoleccion.net>

Sin embargo, la inclusión de la educación sexual en el currículum oficial no se realizó tampoco con la denominada revolución sexual y la llegada de la democracia en virtud de los continuos avances y retrocesos del cambio constante de gobierno. En la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) de 1990, se hizo una única referencia a la sexualidad en su preámbulo atendiendo a la no discriminación y la superación de los estereotipos de género, así como al fomento de la autoformación de identidad del alumnado relegando así la educación sexual a ser un contenido voluntario y un aprendizaje transversal y minorizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cartas no enviadas al consultorio de Elena Francis. Archivo Comarcal del Baix Llobregat (ACBL).
Balsebre, A., y Fontova, R. (2018). *Las cartas de Elena Francis: una educación sentimental bajo el franquismo*. Ediciones Cátedra.
Caballero, O. (1977). *El sexo del franquismo*. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Camino, A. (2020). El I Congreso Internacional de la Mujer (1970). La Sección Femenina de Falange se reinventa. *ARENAL*, 27(2), pp. 583-609. <http://dx.doi.org/10.30827/arenal.v27i2.6925>
- Darré, S. (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- Díaz, M., Pedreira, J. L., y Tajahuerce, I. (2020). La educación sexual en España: propuestas para asegurar el acceso. Documentos de trabajo. *Laboratorio de alternativas*, 1 (205).
- Diego, C. y González, M. (2014). La educación sexual en la escuela primaria: intento frustrado de los eugenistas. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, pp. 158-181.
- Díez, A. (2018). La educación sexual en las leyes educativas españolas. *Educar(nos)*, 82. pp. 5-8.
- García, M. (2017). Sexualidad y armonía conyugal en la España franquista. Representaciones de género en manuales sexuales y conyugales publicados entre 1946 y 1968. *Ayer (Asociación de Historia Contemporánea)*, 105, pp. 215-238
- Mujeres Libres (1936). Cultura y documentación social, núm. 3, 1936. Centro Documental de la Memoria Histórica.
- Mujeres Libres (1936). Día 65 de la Revolución. Centro Documental de la Memoria Histórica.
- Mujeres Libres (1937). VIII mes de la Revolución. Centro Documental de la Memoria Histórica.
- Láfora, G. y Comas, M. (1957). *La educación sexual y la coeducación de los sexos*. Buenos Aires: Losada.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. Argentina: Research for impact.
- Pérez, C. D., y Fernández, M. G. (2014). La educación sexual en la escuela primaria: intento frustrado de los eugenistas. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (9), pp. 158-181.
- Scienza Vitae (1932). *Revista Estudio*, n° 102.
- Regueillet, A.G. (2011). “Norma sexual y comportamientos cotidianos en los primeros años del franquismo: noviazgo y sexualidad”, en Jean-Louis Guereña (ed.), *La sexualidad en la España Contemporánea (1800-1950)*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Ruiz Eugenio, L., y Siles Molina, G. (2009). Aportaciones de Mujeres Libres (1936-1939) desde la educación para la inclusión de las mujeres obreras y campesinas. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: *XV Coloquio de Historia de la Educación*, 2, pp. 339-348.
- UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre la educación integral en sexualidad. Un enfoque con base en la evidencia*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 16. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002653/265335s.pdf>.
- Vázquez García, F., y Moreno Mengibar, A. (1996). Genealogía de la educación sexual en España. De la pedagogía ilustrada a la crisis del Estado del Bienestar. *Revista de Educación*, 309, pp. 67-94

••• ••• ••• •

Eduardo Martínez Torner y la divulgación de la enseñanza musical

Pablo Lluch Alemany

Universitat de València

RESUMEN

En 1915, Eduardo Martínez Torner había recopilado un gran número de canciones populares asturianas y empieza con la labor de divulgación realizando conferencias-concierto en diversos espacios y con diferente público. Desde el primer momento se revela como un maestro de la ciencia musical. Su constancia y talento había logrado reunir unos materiales étnicos, literarios, líricos y éticos. Según la prensa de la época fue un éxito de público, de crítica y de entusiasmo. En 1916 ingresa en el Centro de Estudios Históricos, sección de Musicografía y Folklore y forma parte también de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, además se instala en la Residencia de Estudiantes. El cambio de capital republicana, primero en Valencia, finalmente en Barcelona, son los últimos lugares de Torner en España. En su paso por el campo de exiliados en Saint Cyprien (Francia), Torner llega a realizar una conferencia. En septiembre de 1939 Torner llega a Londres donde participará en la BBC en diversos programas, en el Instituto Español y en la Fundación Luis Vives de Londres. Hasta poco antes de su fallecimiento, se encargó de divulgar todo lo que fue investigando.

EDUARDO MARTÍNEZ TORNER

Musicólogo, compositor y concertista. Nació en Oviedo en 1888 y murió exiliado en Londres en 1955 a los 67 años de edad. Sus estudios de música se realizan en Oviedo y se examina en Madrid por libre en 1907. En 1912 se traslada a París dos años ingresando como alumno en la Schola Cantorum. En 1916 fue becado por la Diputación de Asturias para proseguir sus estudios en Madrid. En esta ocasión estuvo alojado en la Residencia de Estudiantes y empezó a colaborar con el Centro de Estudios Históricos que dirigía Ramón Menéndez Pidal, llegando a dirigir la sección de Musicografía y Folklore. Allí conoció a las más famosas personalidades de la intelectualidad del momento (entre ellos Buñuel, Dalí y Lorca)

En el prólogo de Fuentes para el estudio de la música popular asturiana, Joaquín Díaz, músico y folclorista español escribe: “Pondré solo un ejemplo, Martínez Torner es el <<culpable>> de que miles y miles personas cantasen las mismas canciones tradicionales a partir de la grabación de unos discos con el coro de las Misiones Pedagógicas, cuya difusión y popularización entra ya en el periodo en que la fonografía es determinante en la divulgación y fijación de los repertorios” (Asensio, 2010 P.10)

En diciembre de 1915 ingresa en el Centro de Estudios Históricos, sección de Musicografía y Folklore. Desde su llegada colabora con Ramón Menéndez Pidal. La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas le encarga pensionado para la recolección de romances tradicionales en León y de su propia tierra, Asturias, con destino al Romancero Español. Llega a reunir 83 asturianos y 137 leoneses, con sus correspondientes melodías. La misma Junta le subvenciona para

para explorar otras regiones de España. Hay quien afirma que en 1930 tenía recogidas cerca de dos mil melodías de romances tradicionales, algunas de ellas tomadas de viva voz de estudiantes búlgaras alojadas en la Residencia que le cantaron romances aprendidos por sus antepasados sefarditas.

En la revista general del Consejo Superior de Investigaciones Científicas sobre ciencia, pensamiento y cultura, *Arbor*, Susana Asensio describe al musicólogo de esta manera: “*Quizá también porque sus heterodoxas investigaciones, y especialmente las que dejó sin publicar sobre música antigua, fueron sin duda muy bien aprovechadas por algunos de los nuevos integrantes de la musicología española, especialmente desde el Instituto Español de Musicología (IEM, fundado en 1943 en Barcelona en el seno del CSIC, y heredero material, aunque no espiritual, de la JAE y del CEH). De hecho, la conexión entre la música tradicional y la música histórica o culta fue una de las líneas de trabajo que se establecieron desde el principio en el IEM, y también desde allí se coordinaron las llamadas “misiones de campo” (a imitación sólo nominal de las “misiones pedagógicas”) para continuar la recogida de piezas tradicionales por España, especialmente durante los años 1940”* (Asensio, 2011 P.12)

Hay que señalar la buena relación que mantuvo con Menéndez Pidal, hemos de agradecer a Martínez Torner el trabajo de recopilar, analizar y más tarde difundir la cantidad de obras que encontramos en este período. “*Las diferentes políticas disciplinares que tanto afectaron su aproximación y enfoques de investigación, en el seno del grupo de trabajo de Menéndez Pidal, fueron cambiando con los años, pero su labor siempre estuvo a caballo entre varias disciplinas –filología, musicología, historia...– y entre varios mundos académicos –CEH, conservatorio, museos y archivos– y, por tanto, entre diferentes núcleos de poder institucional. De esta manera, Torner nunca fue un investigador estándar, ni por sus estudios ni por sus intereses y metodologías; su probidad y erudición suscitaban celos entre algunos colegas, y su profunda vocación interdisciplinar no dejó de incomodar a muchos estudiosos de su tiempo, que veían en él un intruso.*” (Asensio, 2011 P.12)

LAS CONFERENCIAS – CONCIERTO DAN COMIENZO EN 1915

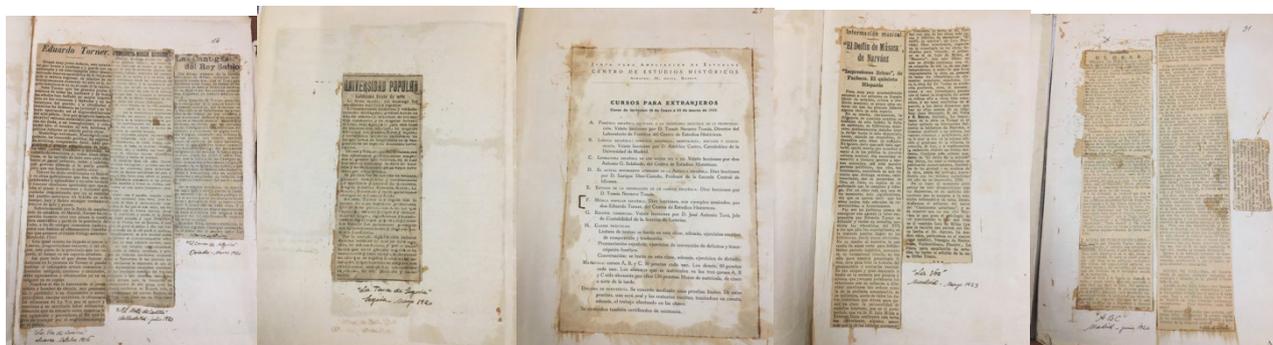
A partir de 1915 en posesión de abundante número de documentos y con una gran recopilación de canciones populares y se dispone a darlos a conocer al público con su propia acción investigadora. La Universidad de Oviedo abre sus puertas y programa para 10 y 11 de febrero, sendas conferencias-conciertos que luego extiende a Gijón, otras poblaciones asturianas e incluso en el Centro asturiano de Madrid. Cuenta de ello queda reflejado en “ABC”, “El Heraldo de Madrid” o “La correspondencia de España”. Para ello se vale de las voces de José Menéndez Carreño “Cuchichi” y María Argüelles, y de él mismo al piano. El éxito de estas conferencias fue enorme. Él, modestamente, lo atribuye a la belleza de los ejemplos elegidos para cada cita.

Según la prensa de la época a cada conferencia pueden llegar a asistir hasta más de mil personas. Fue un éxito de público, de crítica y de entusiasmo, nadie podía sospechar que la humilde canción popular podía ser objeto de semejante tratamiento. Publicaciones de los diversos periódicos asturianos reflejan de cómo Asturias está al lado del compositor. Torner tiene la ambiciosa idea de hacer un estudio comparativo de la música popular asturiana con la de las demás regiones de España y con los de Europa en general.

La crítica hablaba de Torner como de un investigador que apuntaba muy alto. Su constancia y talento habían logrado reunir unos materiales étnicos, literarios, líricos y éticos que eran toda el alma sencilla, pura e ingenua de Asturias.

Torner realizó conferencias en Madrid y en otras poblaciones, que fueron celebradas y aplaudidas, y en ellas dió a conocer canciones ignoradas que ejecutaba al piano, romances y leyendas que recitaba demostrando que en el corazón del pueblo asturiano ha existido durante todo tiempo, y que hubo, hay y habrá siempre verdaderos tesoros de arte y poesía.

Subvencionado por la Junta de ampliación de estudios, de Madrid, Torner recorrió durante meses en las cordilleras cantábrica y parte de la provincia de León, a fin de recoger romances tradicionales con destino al “Romancero Castellano” que prepara el ilustre filólogo asturiano Menéndez Pidal.



Bloque imágenes 1. Recortes prensa de la época conferencias-conciertos Torner.

VIAJES A CUBA Y MÉXICO 1924-1925

Eduardo Martínez Torner embarcó el 20 de noviembre de 1924 en el barco “Alfonso XIII” desde Gijón dirección Cuba. Le acompaña José Menéndez Carreño “Cuchichi” y su hija Faustina. También embarca junto a la expedición el joven periodista asturiano, José Fernández Buelta. En esta embajada artística subvencionada por la Diputación provincial de Oviedo, se encargó de llevar a las colonias de

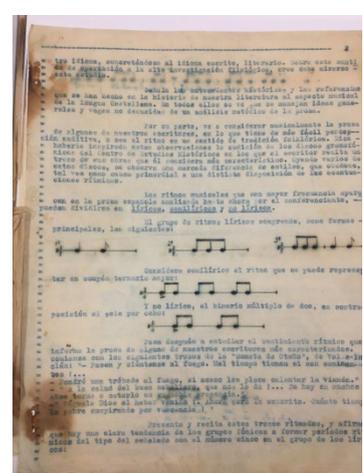
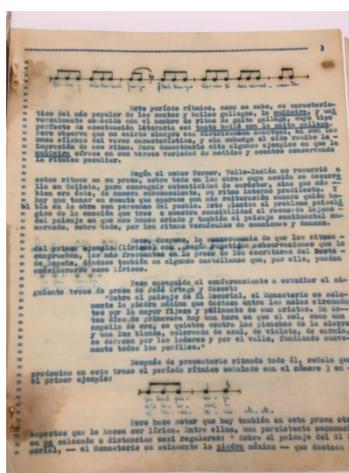
asturianos allí residentes, una muestra de las viejas y castizas canciones de la región, el conocimiento de la genuina tradición lírica asturiana a fin de hacer vibrar en ellos el sentimiento en toda su pureza e intensidad. Torner dio 28 conferencias-conciertos en Cuba. El 2 de marzo de 1925 fueron rumbo a México. Allí actuará en en el Teatro Arbau, Real Club España y en el Centro Asturiano; Rogelio Rendueles en el “Diario Español” afirma: “Sabíamos todos tan sólo de él por referencias, que en los Centros Culturales españoles teniéndoles por autoridad máxima como buscador, historiador y clasificador de las rigurosas manifestaciones de la lírica popular”. En total 5 meses en Cuba y tres en México.

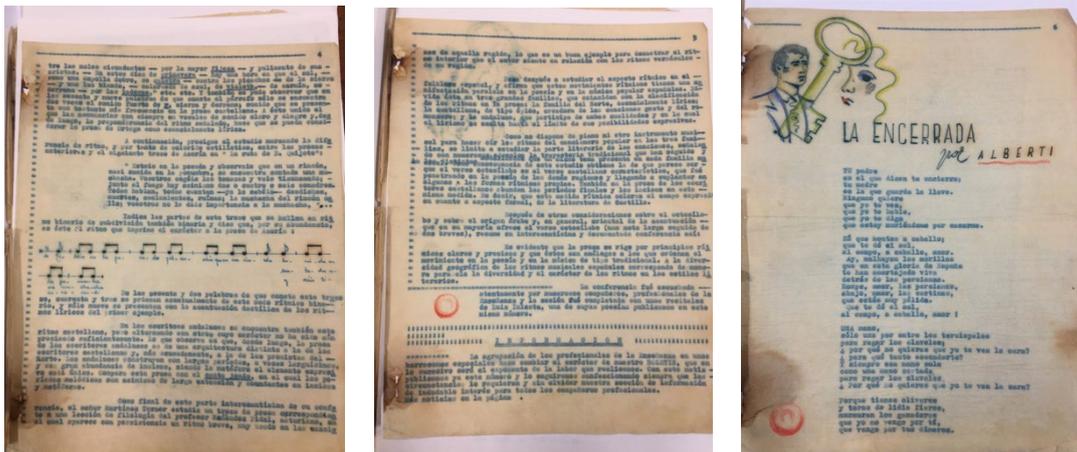


Bloque imágenes 2. Recortes prensa de la época viaje a América, entrevista a Torner en Cuba.

CONFERENCIA EN EL CAMPO DE REFUGIADOS DE SAINT CYPRIEN

Tras salir de España el año 1939 por la Guerra Civil, Torner se encontraba en Francia, había comenzado un exilio sin retorno. En el ejemplar N° 22 de la Hoja de información diaria, anuncia que Torner va a dar la primera conferencia programada por estos profesionales de la enseñanza, en el campo de refugiados de Saint Cyprien a 6 kilómetros de Argelès (Francia). Fue el 4 de abril con el título de “El ritmo de los estudios literarios” y se hace una recensión amplísima. Después de la conferencia terminó el acto con un recital de poesía a cargo de Luis Iniesta.





Bloque imágenes 3. Ejemplar N°22 Hoja de Información diaria

TRABAJO DE DIVULGACIÓN EN LONDRES

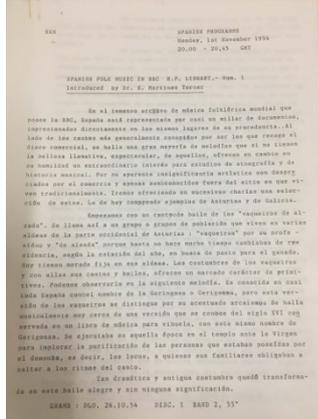
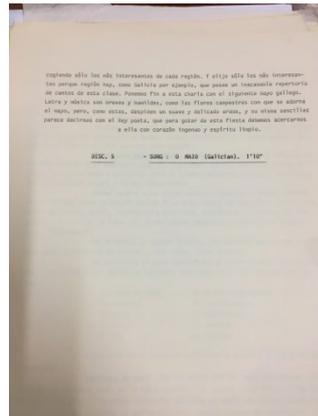
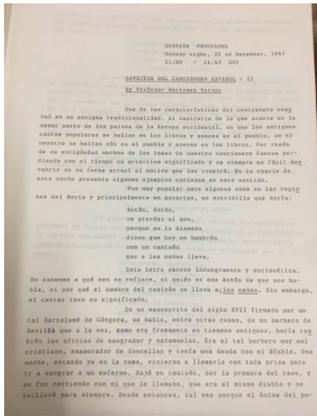
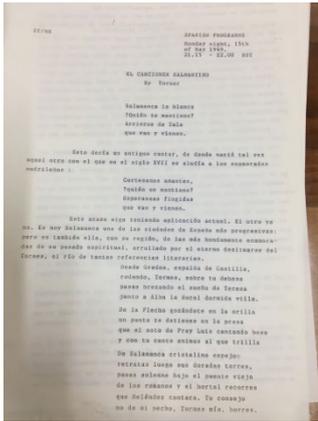
Una vez llegado a Londres en 1939, Torner fue un cualificado colaborador de la “BBC” y, por su autoridad y prestigio, tuvo un papel destacado y reconocido en la programación en lengua española de aquel Londres que hablaba por la “BBC” al mundo entero. También fue designado colaborador y profesor del Instituto Español y de la Fundación “Luis Vives” de Londres. En palabras de Homero Serís “Allí enseñó y allí publicó varios artículos en su boletín y dos libros. Además tuvo a su cargo un programa de radiodifusión en la “BBC” acerca de asuntos folklóricos. El Centro de Estudios Hispánicos en la Universidad de Syracuse en New York, como continuación en parte, del extinguido de Estudios Históricos de Madrid, siguió contando como colaborador.

Como colaborador fijo de la “BBC” tuvo a su cargo el espacio “Spanish Programme” de 45 minutos semanal de contenido folklórico. Los jueves explicaba literatura en las llamadas “Charlas del Oyente”. Interventaba además en el “Three programme”, que era el espacio de más altura de dicha emisora.

Ente los números programas radiofónicos de contenido folklórico musical de Torner emitidos durante años por la “BBC”, algunos están íntegramente relacionados con diversas regiones españolas.

Como curiosidad, Torner hizo para dicha emisora unas adaptaciones fue precisamente la de “Bodas de Sangre”, versión inglesa de George Leeson, textual consultant Rafael Nadal (amigo y colaborador) y música compuesta por Eduardo Marín Torner programa que se emitió el 16 de mayo de 1949. También adaptó otras obras de Lorca como “The House of Bernarda Alba”, “Yerma” o la “Égloga a la Noche de Navidad” de Juan del Encina, producida por Jorge Marín (seudónimo del catalán José Manyé) emitida el 25 de diciembre de 1951.

Cabe recordar que la noticia del fallecimiento del profesor Torner la acogió la gran emisora londinense dedicándoles un programa de media hora de duración. El último programa de Torner y tal vez la última página suya escrita para la “BBC”, se titulaba “Curiosidad literaria” se emitió el lunes 21 de marzo de 1955; es decir, un mes y cuatro días después de su muerte. Una colaboración expresamente para “Galician programme”, sobre un romance de Lope de Vega en que “alternan, par a par, términos gallegos y castellanos, encontrados en un código autógrafo que poseía Don Agustín Durán”.



Bloque imágenes 4. Guiones Programas Radifónicos de Torner en la BBC.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Eduardo Martínez Torner, desde el primer momento se reveló como un maestro de la ciencia musical. Asturias sólo conocía sus habilidades como pianista. Ahora estaba en presencia de un investigador que apuntaba muy alto. Su constancia y talento había logrado reunir unos materiales étnicos, literarios, líricos y éticos que era eran toda el alma sencilla, pura e ingenua de Asturias. Podía observarse como poseía las condiciones peculiares en el investigador científico y que sus investigaciones no se han limitado al campo musical, si no que para obtener deducciones más profundas y científicas se han internado por los senderos de la naturaleza y psicología. Musicógrafo entusiasta, musicógrafo competente, ha recorrido pueblos, ha registrado archivos, compulsado datos, leído pergaminos y papeles amarillentos de vejez, ha oído recitar romances y leyendas y ha escuchado canciones de muchas partes de nuestro país.

Torner se dedicó al rescate de las melodías y canciones populares y tradicionales asturianas y de otras regiones. Fue el primer musicólogo en integrarse en un organismo de investigación científica de dimensión nacional en España e internacional en Europa. Además ya desde primer momento en 1915 empezó a divulgar para todo tipo de público y en diferentes espacios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asensio Llamas, Susana “Introducción Sobre la Música en la política y la política en la música” ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura. Vol 187-751, 2011
- . “Eduardo Marínez Torner y la Junta para ampliación de estudios de España” ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura. Vol 187-751, 2011
- . *Fuentes para el estudio de la música popular asturiana* Universidad de Oviedo; Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2010.
- Canes Garrido, Francisco “Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República” Revista Complutense de Educación, Vol, 4 (1). Ed. Universidad Complutense de Madrid, 1993.
- Mallo Del Campo, María Luisa: *Torner, más allá del folklore*, Universidad de Oviedo, 1980.
- Marínez Torner, Eduardo: *Metodología del canto y de la música*, Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1935.
- Marínez Torner, Eduardo: *Cuarenta canciones españolas*, Madrid: Residencia de Estudiantes, 1924.
- . *Temas folklóricos: música y poesía*, Madrid: Faustino Fuentes. 1935
- . *El folklore en la escuela*, Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía. 1936
- Sánchez De Andrés, Leticia: *Música para un ideal: Pensamiento y actividad musical del krausismo e institucionismo españoles (1854-1936)*, Sociedad Española de Musicología, 2009

• • • • •

La influencia de la pedagogía musical de Carl Orff en la educación española del siglo XX

Helena Lamas Moreno de Vega

Universidad de Salamanca

Álvaro Nieto Ratero

Universidade de Coímbra

INTRODUCCIÓN

Las ideas pedagógico-musicales que se desarrollan en el siglo XX, como los métodos de Dalcroze, Willems, Kodály y Orff, tienen como precepto la base musical activa, es decir, refuerzan la idea de experimentar la música a través de otras vías (vocal, instrumental y corporal). De esta manera, el proceso de enseñanza/aprendizaje centrado en la infancia ha pasado de ser un método más teórico a desarrollar una pedagogía dinámica. La metodología de investigación que se utilizó en este trabajo científico es la histórica- educativa (Ruiz, 1976; Tiana, 1988), para construir el análisis de los orígenes de este método como su incursión en España en el siglo XX, para ello se ha consultado en fuentes primarias complementándolas con otras fuentes complementarias para profundizar en el objeto de estudio.

Este trabajo pretende reflejar los principios pedagógicos de Carl Orff; una obra didáctica que se concreta en cinco tomos (*Orff-Schulwerk*) y que conforma una de las metodologías musicales más representativas del modelo de educación musical en el aula del siglo XX. En este sentido, el método pedagógico de Orff integra juegos lingüísticos y movimiento corporal en el trabajo vocal-instrumental y tiene como finalidad la práctica conjunta de la música, el lenguaje, el movimiento, la danza, la improvisación y la creación.

1. CARL ORFF, COMPOSITOR Y PEDAGOGO

Carl Orff nació en Múnich el 10 de julio de 1895 en una familia de músicos amateur. Su madre, una distinguida pianista, fue su mayor influencia musical y su profesora durante sus primeros años de estudios. Orff aprendió a tocar el piano, el violonchelo y desde muy joven formó parte de la orquesta creada en la escuela donde estudiaba. A los 14 años comenzó su interés por el mundo de los grandes espectáculos a raíz del descubrimiento de obras sinfónicas y óperas. Estos dos géneros musicales tienen una influencia directa sobre sus primeras composiciones: *Eliland Lieder* (1911) y una obra en tres partes para coro y barítono solista sobre el tema *Also sprach Zarathustra*, de F. Nietzsche (1912) (Cunha, Carvalho y Maschat, 2015).

La primera etapa de su carrera compositiva tuvo como referencia las vanguardias musicales de principios del siglo XX. La gran variedad de estilos constituyó un nuevo universo musical entre la música de Gustav Mahler, Claude Debussy, las combinaciones de sonido de los nacionalistas y la

atonalidad desarrollada por Arnold Schoenberg. El estilo compositivo de Orff está basado en experimentos creativos. En general, sus composiciones están destinadas a agrupaciones tanto corales como instrumentales; obras para voz y piano, coro a capella y coro hablado.

El expresionismo alemán de la época contribuyó a determinar el estilo de su producción artística (Cunha, Carvalho y Maschat, 2015). Introduce una nueva concepción de la palabra, el movimiento y el sonido, en la que este último deja de ser el elemento dominante para estar al servicio de la escena y la palabra. En esta línea, en 1936 compuso *Carmina Burana* – la obra más conocida de su producción – en forma de oratorio profano basado en poemas medievales en latín y en alemán del siglo XIII. Esta obra sirvió como inspiración para sus cantatas y obras escénicas posteriores, como la *Comedia para el fin de los tiempos* (1972).

No obstante, la labor pedagógica tuvo un papel fundamental en la carrera musical de Orff. Fue nombrado profesor en la Hochschule für Musik de Múnich y en los Conservatorios de Mannheim y Darmstadt. En 1924 Orff y Dorothee Gunther, profesora de gimnasia, artista gráfica y autora, fundan en Múnich el Güntherschule, una escuela infantil destinada a la enseñanza de la música y la danza. Teniendo como referencia el trabajo pedagógico de Dalcroze y Laban, juntos trabajan para demostrar que el movimiento y la música son artes interactivas y que pueden enriquecerse mutuamente (Cunha, Carvalho y Maschat, 2015). El trabajo durante estos años puede considerarse como el punto de partida del enfoque del método *Orff-Schulwerk*. Con respecto a ello, en la inauguración del Orff-Institut de Salzburgo en 1963, Orff reveló:

En 1924, junto con Dorothee Günther, fundamos en Múnich la Günther-Schule, una escuela para gimnasia, música y danza. En ella vi la posibilidad de construir un nuevo sistema de educación rítmica y hacer realidad mi idea de una interacción y complementación del movimiento con la educación musical. Lo especial de la Günther-Schule era precisamente que el confundador y codirector de la misma era músico. De tal manera, desde un comienzo se dio un impulso especial a todos los aspectos musicales y yo encontré el campo ideal de experimentación para mis ideas (Orff, 2011, p. 48).

2. EL ENFOQUE PEDAGÓGICO DE CARL ORFF

El método de Orff es un modelo pedagógico para la enseñanza musical elemental escrito en 1930 junto a Gunild Keetman en el cual recopilan un repertorio musical adaptado a la enseñanza escolar. El método Orff se centra en la voz, el cuerpo, el uso de instrumentos y el baile folklórico como base para el aprendizaje de la música. Es por ello que este trabajo se presenta como un modelo más que un método, ya que es necesario adaptar los materiales al contexto, a la lengua y al nivel de aprendizaje de los alumnos. En esta línea, no se puede considerar el *Orff Schulwerk* como un método cerrado y estructurado, sino más bien como una serie de pautas de orientación para que el docente pueda desarrollar la actividad. En 1963 Orff enfatiza lo abierto de este enfoque:

Cada fase del *Schulwerk* debe siempre, proporcionar estimulación para un nuevo desarrollo independiente, lo que significa que no se trata de algo cerrado ni establecido, sino que siempre está en desarrollo, siempre creciendo, siempre fluyendo (Regner, 2011, p. 81).

Como novedad a los métodos anteriores introducen los instrumentos de percusión, a la vez que fomentan la prosodia para ejecutar ritmos y dan protagonismo a las canciones populares alemanas de tradición oral. Los instrumentos fueron construidos por Klaus Becker, creando así el “Studio 49”, que todavía hoy en día fabrica instrumentos Orff.

El concepto del *Orff Schulwerk* está basado en la integración de la música con la danza y el lenguaje. Para Carl Orff, “la música elemental no es solo música, siempre está ligada al movimiento, la danza y el lenguaje. Es una música hecha y vivida por un mismo, donde no somos oyentes sino participantes” (Orff, 2011, p. 51). Carl Orff basa su metodología en la relación ritmo/lenguaje y coge de la música los elementos principales basados en el *tiempo* y el *sonido* (Fontelles, s.f.) Considera que los siguientes aspectos son fundamentales para el aprendizaje musical en la escuela: la palabra como esquema rítmico, la canción infantil, el recitativo melódico, el uso de instrumentos naturales ligados al movimiento corporal y una base de armonía apoyada en notas pedales o bajo *ostinato*.

La primera edición del *Schulwerk* apareció en 1930 y consistió en un volumen con ejercicios rítmico-melódicos para la flauta dulce e instrumentos de percusión y plaquetas. Posteriormente, entre 1950 y 1954 se publicaron cinco volúmenes bajo el título *Musik für Kinder* que componen el núcleo del material pedagógico. A lo largo de estos libros, Orff busca conjugar tres elementos: el lenguaje, el canto y la práctica instrumental, de forma gradual, y de acuerdo con el universo infantil. Su trabajo con los alumnos se basó en actividades lúdicas: cantar, recitar rimas, aplaudir, bailar, percusión de objetos, además de invertir en el movimiento corporal, porque, según él, el ritmo es la base sobre la que se basa la melodía.

El material utilizado en *Musik für Kinder* se organiza en los siguientes tomos: 1. *Pentafonía*; 2. *Heptafonía y armonías correspondientes a los grados uno, dos y seis*; 3. *Dominantes en modo mayor*; 4. *Modo menor* (modos antiguos); 5. *Dominantes en modo menor*.

En el primer volumen, se establecen las bases de la práctica instrumental y vocal. Posteriormente, una vez determinadas las melodías pentafónicas, se introducen el cuarto grado y el séptimo grado que completan la escala mayor. Hasta este momento el acompañamiento se apoya en la técnica del ostinato; en cambio, la armonía se ve enriquecida por la conducción paralela de tríadas. Una vez establecido lo anterior, se introduce el modo menor y aparecen las melodías que corresponden a los modos dórico, eólico y frigio. Finalmente, se incorpora el trabajo con las dominantes y subdominantes.

Una vez analizadas las aportaciones de Orff, podemos clasificar las ideas que constituyen los fundamentos del *Schulwerk* en cinco apartados (Regner, 2011):

1. Trabajo práctico y activo del alumno. Uno de los objetivos de Orff es que el alumno toque un instrumento, cante o baile; en ningún caso que muestre una participación pasiva ante la música.
2. A partir de la utilización de instrumentos de fácil manejo, los alumnos sin formación musical son capaces de ejecutar breves piezas instrumentales. El conjunto de instrumentos musicales creados por Orff se conoce como “Orff-instrumentarium”. Son instrumentos para su uso en el aula, diseñados y adaptados para que los niños puedan manejarlos. Forman parte las flautas dulces, xilófonos y metalófonos, tambores, placas, platínelas, triángulos, castañuelas, pande-retas, maracas y otros pequeños instrumentos de percusión.
3. Relación directa entre el lenguaje, la música y la danza. Al practicar la recitación los niños comprenden sin dificultad elementos musicales como la organización de compases y el fraseo. A su vez, la repetición rítmica de palabras lleva al alumno a diferenciar las sílabas. A ello se suma la expresión corporal y la danza, que se consigue de forma natural a través de unas simples palmas, por movimientos expresivos propios de la ejecución de los instrumentos musicales o a partir de desplazamientos con instrumentos de percusión.

4. La educación musical elemental está relacionada directamente con el parámetro social. El cambio de roles, la cooperación en las diferentes formas sociales y la dirección crean un eficiente y atractivo clima social desde un punto de vista psicopedagógico (Regner, 2011). Este concepto es obvio si consideramos la música como elemento fundamental en la interacción y comunicación en todas las culturas.
5. La improvisación y la composición como refuerzo del pensamiento creativo (Bernat, 2019). La improvisación se introduce al principio del proceso de educación musical de una manera guiada y controlada: los estudiantes utilizan creativamente elementos ya experimentados: habla, movimientos corporales, canto, manejo de instrumentos melódicos o de percusión.

3. ORFF SCHULWERK EN ESPAÑA

En España, hasta la década de los años 70 la práctica musical en la educación escolar general fue muy escasa. En julio de 1968, toma presencia la metodología Orff en un curso celebrado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo bajo el título *La educación estética en la Escuela Primaria, Orff Schulwerk en la Educación Musical*. Fue llevado a cabo por las figuras académicas más relevantes en la introducción y puesta en práctica del *Orff Schulwerk* en España, como el Dr. Hermann Regner y la Dra. Barbara Haselbach (catedráticos de Didáctica de la Música y de la Danza en el Orff Institut de Salzburgo) y la Dra. Montserrat Sanuy (Bernat, 2019).

La obra de referencia del método Orff en nuestro país se debe al trabajo de Montserrat Sanuy y de Luciano González Sarmiento, quienes hicieron la adaptación y posterior publicación en 1969 del volumen *Orff Schulwerk Música para niños*. Tardía en cuanto a su aparición con respecto al tratado original, el texto aborda las líneas del método atendiendo al desarrollo vocal a través de intervalos y escalas elementales en cuanto a formación didáctica entrelazándolas con ejercicios de percusión corporal e instrumentos de láminas (Montoya, 2017). El apartado de acompañamiento e improvisación lo completan con la práctica de un instrumento de viento, la flauta dulce, que hoy en día sigue siendo clave en la asignatura de Música.

No se debe olvidar la Asociación Orff España, fundada en 1996, que es una organización sin ánimo de lucro para profesores de música, movimiento y danza de todos los ámbitos y niveles educativos que estén interesados en llevar a cabo las ideas pedagógicas de Carl Orff. La Asociación Orff España ofrece cursos de actualización didáctica, una revista anual con material actualizado e información sobre cursos y congresos organizados por asociaciones homólogas de otros países.

4. CONCLUSIONES

Gracias al componente interdisciplinar, el *Orff Schulwerk* presenta una educación musical activa y práctica para el alumno con el objetivo de cultivar y desarrollar su potencial creativo. Con este modelo tan amplio, Orff consigue poner la música y la danza al alcance de todo tipo de alumnado. Para ello, fomenta el espectro artístico de la persona y el uso de la expresión vocal, instrumental y corporal desde un enfoque pedagógico y terapéutico (Bernat, 2019). Al ser una metodología abierta permite la introducción continua de recursos nuevos y actualizados, e incluso, materiales en lenguas extranjeras y procedentes de otras culturas (Bernat, 2019). Es por ello que el modelo *Orff Schulwerk* puede ser considerado una herramienta valiosa para trabajar en el currículo académico de manera multidisciplinar y desde distintas áreas.

Con todo, Carl Orff sentó las bases de una pedagogía musical vanguardista que se ha ido moldeando y adaptándose a los tiempos. Con un método activo y dinámico en el que el alumnado es el protagonista de todo su desarrollo musical. Lo que significa que la pedagogía musical de Orff no está orientada a la reproducción de las obras maestras de los grandes clásicos musicales para ser analizados en el aula, sino que es una propuesta pedagógica alternativa que permite construir y desarrollar las capacidades musicales del alumnado, de manera transversal y en todas las etapas del sistema educativo, siendo una novedad del siglo XX para los estudios musicales dentro del sistema educativo español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernat, M^a E. (2019). Taller: Moverse tiene sentido. En C. Lázaro., S. Arcos, E. Bernat., J. Jiménez, M. Chumillas y S. Serratos. Experiencias para nuevos de aprendizaje en Educación Musical (pp. 251-256). Procompal.
- Cunha, J., Carvalho, S. y Maschat, V. (2015). Abordagem Orff-Schulwerk: História, Filosofia e Princípios Pedagógicos. UA Editora.
- Fontelles, V.L. (s.f.). Metodologías musicales – siglos XX y XXI.
- Graetzer, G. y Yepes, A. (1983). Guía para la práctica de “Música para niños” de Carl Orff. Ricordi Americana.
- Montoya, J.C. (2017). El recorrido de las metodologías de principios del siglo XX en la enseñanza de la música en España: Aproximación bibliográfica e interpretativa. *Anuario Musical*, (72), 219-232.
- Nieto, I., Prados, S. y Llopis, J. (Coord.). (2019). Experiencias para nuevos espacios de aprendizaje en Educación Musical. Editorial Procompal.
- Orff, C. (2011). Orff-Schulwerk: Pasado y Futuro. En B. Haserbach (Ed.). Textos sobre Teoría y Práctica del Orff-Schulwerk, Orff-Schulwerk Forum Salzburg (pp.47-56). Agruparte.
- Regner, H. (2011). Música para la niños: Comentarios sobre la adopción y adaptación del Orff-Schulwerk en otros países. En B. Haserbach, V. Maschat; F. Sastre (Eds.). Textos sobre Teoría y Práctica del Orff-Schulwerk. Textos básicos de los años 1932-2010 (pp. 79-88). Agruparte.
- Ruiz, J. (1976). El método histórico educativo en la investigación en historia de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, (134), 449- 475.
- Sanuy, M.; González Sarmiento, L. (1969). Orff-Schulwerk: Música para niños. Introducción. Unión Musical Española.
- Tiana, A. (1988). La investigación histórico-educativa actual: enfoques y métodos. Cuadernos de la UNED.

••• ••• •••

Presiones, demandas y debates en torno a la consideración de las “lenguas vernáculas” en la Ley General de Educación (1970)

Marcos Rodríguez Álvarez

Universidad de Oviedo

INTRODUCCIÓN

Se ha cumplido, recientemente, medio siglo desde la aprobación de la Ley General de Educación (LGE), norma proyectada por el tecno-franquismo para la reforma del sistema educativo español con ajuste a su estrategia desarrollista. Entre las novedades que la ley reportaba, destacaba el reconocimiento de la enseñanza de las denominadas lenguas vernáculas, objeto éstas de una intensa represión durante los primeros lustros de la Dictadura. El objetivo de este estudio es analizar los acontecimientos y debates sociopolíticos desenvueltos en España durante los años finales del Régimen, que condujeron al reconocimiento de los idiomas territoriales en la ley educativa de 1970.

LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EDUCATIVA DURANTE LOS PRIMEROS AÑOS DEL FRANQUISMO (1936-1952)

La imposición del monolingüismo castellano caracterizó los primeros años del franquismo. Como afirma Núñez Seixas (2014), esta política no estuvo impulsada por medio de una ley que estableció con carácter general la oficialidad del castellano como lengua exclusiva y proscribió las restantes, sino a través de una omnipresente fuerza totalitaria que impuso sobre la población un estado de sospecha, terror y coercitividad constantes, así como por medio de la promulgación de un conjunto de normas sectoriales que decretaron el uso obligatorio del castellano y sancionaron el empleo de las lenguas regionales en los ámbitos a los que referían.

En la esfera educativa, la invalidación de la Constitución de 1931 y los Estatutos Autonómicos que de ella emanaban, dejó sin efecto el rango de cooficialidad otorgado a las lenguas catalana, vasca y gallega y, por consiguiente, también el derecho a su enseñanza. La normativa y las actuaciones desarrolladas posteriormente enfatizarían la estrategia de uniformización y represión lingüística. La *Ley de 1945 sobre Educación Primaria* se encargaría de fijar el carácter homogeneizador castellano-céntrico que habría de desempeñar la escuela franquista. Consagrada al Movimiento Nacional, la ley proclamaba una escuela esencialmente católica y española. Se declaraba que “la lengua española, vínculo fundamental de la comunidad hispánica, será obligatoria y objeto de cultivo especial (...) en toda la educación primaria nacional.”

Junto con la elaboración del nuevo cuadro normativo, otra práctica ha de tenerse presente: la radical depuración a la que fue sometido el magisterio republicano. Las acusaciones que apuntaban hacia supuestas tareas docentes “desnacionalizadoras” fueron comunes en Cataluña, Galicia y País Vasco, pesando sobre buena parte de su profesorado cargos por desarrollo de “prácticas pedagógi-

cas inaceptables”, que, entre otros aspectos, aludían a la enseñanza de las lenguas propias (Morente Valero, 1997).

La repoblación de la plantilla magisterial se llevó a cabo mediante la concesión de 2.200 plazas docentes a Alféreces Provisionales del Ejército. Se aseguraba de este modo la presencia en las escuelas de un *ejército de instructores* plenamente identificados con los parámetros educativos dictados por el Régimen, que no solo desempeñarían la tarea adoctrinadora requerida, sino que ejercerían, además, una fiel labor de supervisión de la conducta y las prácticas desarrolladas por el resto del profesorado. Aun por encima de lo que en términos cuantitativos pudo suponer para la situación escolar de las lenguas regionales la inhabilitación o deslocalización del profesorado sensibilizado con las mismas, el principal resultado del atroz proceso depurador habría radicado en su capacidad para inocular un profundo estado de terror sobre el magisterio español del momento, aplacando coactivamente todo impulso subversivo sobre las pautas docentes prefijadas.

En suma, el entramado represivo idiomático sustentado sobre el imperativo jurídico del castellano en la enseñanza, la depuración del magisterio disidente y su reemplazo por adeptos a la causa franquista y la expansión de una atmósfera de control y coacción constante hacia la práctica educativa y hacia quienes la ejercían, habría acabado por desterrar de la escuela a los idiomas regionales. La enseñanza elemental se convirtió en un espacio monolingüe reservado a, y para más alta gloria de, la lengua castellana.

LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EDUCATIVA DEL FRANQUISMO DURANTE EL PERIODO DESARROLLISTA (1953-1970)

Los acuerdos suscritos entre el Régimen y el Gobierno estadounidense (1953), la integración de España en organismos internacionales y la ulterior remodelación administrativa que situó al frente de la Secretaría Técnica de la Presidencia a los tecnócratas del Opus Dei (1957), dispusieron las condiciones para el despliegue de un modelo de desarrollismo económico. En 1968, el MEC iniciaba el proceso de reforma general del sistema educativo que habría de relevar a la obsoleta Ley Moyano (1857), adaptando la enseñanza a las exigencias de la nueva coyuntura. El denominado *Libro Blanco*, concebido como guion para la discusión y abordaje de la reforma, sorprendía al exponer la posibilidad de que las lenguas territoriales fueran incorporadas a la enseñanza oficial (MEC, 1969). ¿Qué empujaba al Régimen a introducir esta modificación en política lingüística escolar cuando aún la *Ley de reforma de la Enseñanza Primaria de 1965*, no variaba en el aspecto idiomático ni una sola coma con respecto a lo decretado en la norma de 1945?

La Comisión de Educación y Ciencia encargada de estudiar y discutir en las Cortes el proyecto de la nueva Ley General de Educación mantuvo intensos debates durante la primavera de 1970. Los aspectos mencionados en el transcurso de los mismos ofrecen pistas en relación al cambio de estrategia. De la intervención que el 17 de abril protagonizó el delegado Antonio Rosón podemos desprender las claves que impelían al Régimen a considerar la escolarización de las lenguas regionales en la nueva normativa: (1) la necesidad de adoptar las prescripciones sobre equidad educativa emitidas por la UNESCO; (2) las pujantes tendencias psicopedagógicas que abundaban en la conveniencia de iniciar la actividad formativa a través de la lengua familiar del alumnado; (3) las modificaciones acometidas por la Iglesia Católica en materia lingüística y (4) la necesidad de afrontar un plurilingüismo que constituía una realidad y demanda sociocultural incontestables (en Cortes Españolas, 1970a).

Así pues, el abordaje de la cuestión lingüística en la enseñanza elemental respondía a un juego de presiones que, proyectadas tanto desde el ámbito externo como desde el interno, forzaban al tecno-franquismo a impulsar un conjunto de reformas que permitiesen adaptar a las exigencias de los nuevos tiempos un modelo educativo que, paralelamente, anhelaban mantener tan fiel a sus principios fundacionales como fuera posible.

Las presiones externas

La Convención surgida de la Conferencia General de la UNESCO de 1960 comprometía a los estados miembro a reconocer el derecho de las "minorías nacionales [a] (...) emplear y enseñar su propio idioma" (UNESCO, 1960, Art. 5.1). En 1969, España se había adherido a la Convención, razón por la cual, según expresaron en las Cortes además del ya citado Rosón otros procuradores como Manuel Escudero Rueda o Joaquín Viola, la nueva legislación educativa debía contemplar la incorporación de las lenguas regionales en la escuela (en CE, 1970a, 1970b).

Asimismo, un informe publicado por la UNESCO en 1953 prescribía la conveniencia de escolarizar al alumnado a través de su lengua materna, al menos durante las primeras etapas de la escolarización (UNESCO, 1953). La recomendación del organismo fue tomada como principio axiomático durante los años posteriores, alcanzando un importante apogeo en la década de los sesenta, en la que proliferarían los programas bilingües de cariz transicional. La influencia de esta corriente de pensamiento se manifestaba en los discursos de buena parte de los procuradores favorables a la incorporación de las lenguas vernáculas en la nueva legislación educativa (en CE, 1970a, 1970b).

Por su parte, en 1963, inmerso en el contexto reformista del Concilio Vaticano II, Pablo VI promulgaba la *Constitución Sacrosanctum Concilium sobre la Sagrada Liturgia* que concedía un mayor protagonismo al empleo de los idiomas vernáculos en los actos litúrgicos (Art. 36). El 30 de noviembre de 1969 entraban oficialmente en vigor los misales en catalán, euskera y gallego. Llegados a este punto, y como así lo hicieron notar varios procuradores en la Comisión educativa de las Cortes, resultaba totalmente incongruente que un sistema educativo ampulosamente consagrado al dogma católico como lo estaba el franquista, no admitiera en la enseñanza a aquellas lenguas que la propia Iglesia había reconocido (en CE, 1970a, 1970b). Parecía evidente que si el Régimen quería mantenerse fiel a su propia lógica, estaba obligado a asumir la incorporación de las lenguas regionales en la nueva normativa educativa.

Las presiones internas

A partir de los años sesenta la proyección y reivindicación de las lenguas propias ganó fuerza dentro del ámbito del asociacionismo cívico, injertándose entre el conjunto de proclamas aireadas por la corriente de oposición democrática (Núñez Seixas, 2007). Desde aquí, la demanda de escolarización de los idiomas vernáculos saltó a las academias lingüísticas que operaban en semiclandestinidad y, de estas, a las instituciones provinciales y municipales.

Entre noviembre de 1966 y el primer trimestre de 1967 la Academia de la Lengua Vasca, el Institut d'Estudis Catalans y la Academia Gallega solicitaron formalmente al MEC la incorporación de sus respectivas lenguas en la educación básica y secundaria (*A lingua galega en todos os niveles do insino*, 1967; *Promoción del vascuence*, 1966; *Se hace pública la solicitud en favor de la ense-*

ñanza del catalán en los centros estatales, 1967). En atención a la reclamación efectuada por dichos organismos académicos, algunas Diputaciones Provinciales y Ayuntamientos presentaron planes propios de enseñanza extraescolar. A pesar de que en un primer momento el Ministerio había mostrado disposición a estudiar y autorizar la ejecución de actuaciones educativas en la línea de las peticiones, se mantuvo finalmente inmóvil ante las mismas, dando pie a una nueva ola de reivindicación cívica encauzada por medio de la recolección de firmas.

Los escasos datos estadísticos disponibles constatan la existencia de una sustantiva demanda social a favor de la escolarización de estas tres lenguas (ver *En octubre enseñanza del catalán*, 1967; FOESSA, 1970). Una demanda que, ante la imposibilidad de ser cubierta por cauces legales, buscaba vías para desarrollarse en los subterfugios del ordenamiento franquista. La enseñanza clandestina de estos idiomas era a mediados de los años sesenta una realidad palpable y en tendencia ascendente, practicando un modelo educativo que, además, conectaba el estudio de las lenguas con corrientes de renovación pedagógica y oposición democrática. Hablamos de la recuperación de las Ikastolas en el País Vasco y de las escuelas activas en Cataluña, dando pie estas últimas a la creación del instituto Rosa Sensat, así como del surgimiento de un pequeño conjunto de experiencias en Galicia (Costa, 2012; González-Agàpito, 2008; Zabaleta, Garmendia y Murua, 2015).

Atendiendo a los Diarios de Sesiones de la Comisión educativa de las Cortes (CE, 1970a, 1970b), una parte del Régimen parecía asumir la urgencia de arbitrar fórmulas legales para la introducción de las lenguas territoriales en la escuela, de tal modo que, ante la imposibilidad de impedir que su enseñanza se propagara por otros cauces, pudiera al menos ser controlada dentro de los propios. De esta manera, facilitando el aprendizaje de los idiomas vernáculos dentro de las vías oficiales se evitaría que las familias continuasen recurriendo a alternativas formativas que incomodaban profundamente al Movimiento. Al tiempo que, al transmitir una apariencia de aceptación y naturalización del hecho plurilingüe en las aulas, se arrebataría a la oposición democrática uno de los principales símbolos de la evidencia represiva de la Dictadura e icono de la resistencia.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Como ha indicado Puelles (1992), la LGE constituyó, sí, un intento por actualizar el arcaico sistema educativo español, pero también un capítulo más en la huida hacia adelante protagonizada por un Régimen que hacía aguas y que trató de encauzar a través de esta reforma educativa algunas de las exigencias de un descontento político cada vez más vigoroso. El franquismo reconoció finalmente a través de la nueva ley educativa la inserción de las lenguas regionales en las escuelas. La decisión vino suscitada por un conjunto de presiones externas e internas que empujaron al Régimen a efectuar contorsiones estructurales en torno a sus principios educativos, lo que explica la perspectiva restrictiva desde la que se contempló su incorporación.

Con todo, la contemplación de los idiomas vernáculos en la LGE constituyó durante el tiempo de prolongación del franquismo un reconocimiento carente de efectividad real. Las concreciones legislativas efectuadas a través de los documentos de *Orientaciones pedagógicas* no atribuyeron asignación horaria ni docente a estas enseñanzas (MEC, 1971a, 1971b). Hasta la aprobación en mayo de 1975 del *Decreto 1433/1975*, no existió una norma de carácter genérico que reglamentase la escolarización de los idiomas regionales. Por lo tanto, su ingreso en la escuela se mantuvo, de facto, en un estado de suspense hasta el inicio de la Transición democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A lingua galega en todos os niveles do insino. (1967). *Grial* (19), 254
- Constitución Sacrosanctum Concilium sobre la Sagrada Liturgia. 4 de diciembre de 1963 (Vaticano).
- Cortes Españolas (17 de abril de 1970a). Comisión de Educación y Ciencia. *Diario de las Sesiones de Comisiones*, No. 30.
- Cortes Españolas (2 de abril de 1970b). Comisión de Educación y Ciencia. *Diario de las Sesiones de Comisiones*, No. 20.
- Costa, A. (2012). Aínda non raiaba o día. Educación e sociedade galega nun tempo agrisallado (1961-1977). *Sarmiento* (16), 7-36.
- Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria. 13 de febrero de 1967. *BOE*, No. 37.
- En octubre enseñanza del catalán (12 de septiembre de 1967). *La Vanguardia*.
- FOESSA (1970). *Informe sociológico sobre la situación de España*. Editorial Euramérica.
- González-Agàpito, J. (2008) Dos formas de construir España: educación e identidad nacional. Una visión desde la cultura catalana. *Historia de la Educación* (27), 195-2013.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. 6 de agosto de 1970. *BOE*, núm. 187.
- Ley de 26 de enero de 1940 convocando un concurso para proveer cuatro mil plazas del Magisterio entre Oficiales Provisionales, de Complemento y Honoríficos del Ejército. 7 de febrero de 1940. *BOE*, núm. 38
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. 18 de julio de 1945. *BOE*, núm. 199.
- MEC (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*.
- . (1971a). Educación General Básica: Nueva orientación pedagógica. *Vida escolar* (124-126).
- . (1971b). Segunda etapa de Educación General Básica. Nuevas orientaciones pedagógicas. *Vida escolar* (128-130).
- Morente Valero, F. (1997). *La escuela y el Estado Nuevo: la depuración del magisterio nacional (1936-1943)*. Ámbito.
- Núñez Seixas, X. M. (2007). Nuevos y viejos nacionalistas: la cuestión territorial en el tardofranquismo, 1959-1975. *Ayer*, 68 (4), 59-87.
- . (2014). La región y lo local en el primer franquismo. En Michonneau, S. Y Núñez Seixas, X. M. (Coords.) *Imaginario y representaciones de España durante el franquismo* (pp. 127-154). Casa Velázquez.
- Promoción del vascuence (29 de diciembre de 1966). *La Vanguardia*.
- Puelles Benítez, M. (1992). “Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970”, *Revista de educación* (número Extraordinario), 13-29.
- Se hace pública la solicitud en favor de la enseñanza del catalán en los centros estatales (30 de mayo de 1967). *ABC*.
- UNESCO (1953). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*.
- . (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, 1960.
- Zabaleta, I.; Garmendia, J. y Murua, H. (2015). Movimiento popular y escuela en el franquismo: las ikastolas en Guipuzkoa. *Historia de la Educación* (34), 305-336.

••• ••• •••

Línea temática 5.
Investigación y docencia en historia
de la educación

La ingeniería abandonada como recurso de docencia práctica en la formación de educadores

Eugenio Otero Urtaza

Universidade de Santiago de Compostela

LA PEDAGOGÍA DEL LUGAR

La “pedagogía del lugar” es un núcleo de trabajo muy estimable en la educación al aire libre que se ha desarrollado mucho en los últimos treinta años. Aquellos lugares en que nacimos y crecimos han influido en lo que somos, en lo que creemos, en la construcción de un imaginario que cimenta nuestra biografía, conforman nuestra memoria personal. Los bosques o fincas próximas a nuestra casa, los solares descuidados, las ruinas de un molino o una casa que de niños nos parecía encantada, dejan un poso que permanece en nuestra memoria, que incluso cuando son destruidos por el paso del tiempo tienen una impronta en nuestro espacio mental que nos hace revivir un tiempo irremediamente perdido, que nos desazona o conforta en el paso a otros ciclos de vida adulta. Los espacios que habitamos se inscriben en nuestra memoria personal y los evocamos muchas veces en el transcurso de la vida.

Estos espacios, tanto construidos como naturales, donde desarrollamos nuestra vida tienen una consecuencia sobre el comportamiento, las rutinas sociales, la salud, o la percepción del medio y producen un impacto en nuestra identidad, en nuestros hábitos, en el tipo de trabajo que hacemos, en las formas de sociabilidad, en nuestra capacidad para desarrollarnos como ciudadanos, que afectan a lo que somos y a lo que podemos llegar a ser (Hiss, 1991). El lugar que habitamos está relacionado con la narración que construimos sobre ese espacio, que se modifica con el tiempo, y que actualmente, debido a la destrucción rápida del entorno, está produciendo una “pedagogía de la sostenibilidad” (Tooth & Renshaw, 2009, p. 3). En este contexto, también ha surgido la idea de la “pedagogía lenta” que previene contra la aceleración y compresión de la experiencia, provocando un “tiempo pobre” que tiene consecuencias para el bienestar del cuerpo, del entorno antrópico y de la naturaleza, que necesita ser desmontado y reconstruido, mediante la praxis de una interpretación inteligente de la experiencia pedagógica (Payne & Wattchow, 2009, p. 29).

Entre los espacios que conforman un lugar donde una persona crece están las ruinas y edificios abandonados como viejas industrias, aldeas deshabitadas o cabañas aisladas, que adquieren un halo de misterio. Estos espacios pueden ser visitados con una mirada esencialmente educativa, más allá incluso de una mirada académica y por supuesto arquitectónica, porque los escenarios que tuvieron una intensa actividad social, ahora perdida, son también espacios de reflexión radical que la Historia de la Educación debe tener en cuenta.

Los lugares son paisajes que se van transformando en otros espacios distintos en cada generación, en la memoria de las personas que los habitaron un tiempo. Son transitados y usados pero también abandonados. Si durante un tiempo hubo en ellos ruido y actividad, el tiempo puede transformarlos en un paraje silencioso en el que poco a poco es invadido por la vegetación que va

recubriendo la obra humana. A veces parecen lugares que se asemejan a templos que permiten la meditación, el pensar hacia atrás, al recuerdo de un mundo perdido, y pueden adquirir un gran valor educativo.

¿PARA QUÉ SIRVEN LOS RESTOS INDUSTRIALES EN LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES?

Las ruinas son siempre un elemento que está presente en la cultura de los pueblos. A veces son vestigios de importantes civilizaciones anteriores que se tratan con extremo cuidado y que entran a formar parte de la identidad de las personas que habitan ese territorio. El conjunto de sentimientos y capacidad de ensueño que produce un conjunto de ruinas, de espacios que en otro momento han sido habitados, tiene ya un largo recorrido en la Historia del Arte, normalmente en relación con el Romanticismo. Forman un conjunto de vivencias que son unos referentes ya desde la infancia, especialmente atrayentes, cuando los niños se encuentran con casas deshabitadas u otros restos en su territorio próximo que les permiten proyectar las narraciones que van aprendiendo de sus mayores. Ahora bien, si en el Romanticismo, el motivo en la pintura o la poesía, era el entusiasmo por las ruinas medievales y clásicas que estaban envueltas en la vegetación y semienterradas, en el presente lo que está resultando atractivo en el arte son las ruinas industriales (Edensor, 2005).

Una ruina debe ser un lugar que se visita sin afectación académica: no puede estar “musealizada”. Pide moverse libremente por ella para desarrollar la fantasía sobre lo que allí fue vivido por otras personas o ser objeto de una aventura que ocurre en la infancia o la adolescencia. En muchos casos las ruinas recientes, desechos de proyectos industriales desmantelados, tienen acceso libre. Todavía pueden ser saqueados sus restos que nadie considera valiosos o acaso inspirar para crear una obra artística. Pero suelen ser lugares cuyo valor suele estar cuestionado y con frecuencia son restos que no siempre es fácil gestionar ¿Podríamos interpretarlas de otra manera? Sí, porque son espacios educativos de un extraordinario valor. Enseñan el paso del tiempo, agudizan la memoria de las personas que vivieron una época de esplendor en que el lugar no había devenido en ruina y desde luego proporcionan conocimiento histórico.

Hay algunos lugares que pueden explicarse por la existencia de restos de industrias que han pervivido a lo largo de los siglos, pero también hay ruinas cuyo período de esplendor se ha cerrado en un tiempo más próximo y del que se conserva un recuerdo de infancia. No es un paisaje natural desprovisto de presencia humana, es un paisaje humano despojado de naturaleza, un escenario que lleva a imaginarse las tareas que se realizaban en ese lugar. Estas ruinas no llevan tanto al paisaje romántico como a lo que Ingold (1993) denomina *taskscape*.

LA PERSPECTIVA DESDE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Las ruinas industriales suelen tener mucha capacidad de emoción para quien las visita, pero además sirven para que un estudiante reflexione sobre un pasado que le concierne, sobre las condiciones de vida del capitalismo industrial, sobre el aislamiento de los trabajadores, de las relaciones de poder en sus recintos cerrados, a ver los acontecimientos desde una perspectiva en la que se pisa el terreno donde transcurrieron los hechos. Explorar el lugar es recomponer un mundo que ya no existe.

Estos espacios son muy útiles para la reflexión introspectiva. Es raro quien de niño no ha estado en contacto con unas ruinas, con una “casa embrujada”, con un parque abandonado o un bosque

secreto. Edensor (2005, p. 4) señala que las ruinas contienen la promesa de lo inesperado: presentan posibilidades ilimitadas de encuentros con lo extraño, con las leyendas inescrutables inscritas por las paredes, con cosas peculiares y espacios curiosos, que permiten un amplio margen para la interpretación imaginativa, sin el estorbo de suposiciones demasiado pesadas sobre los que están altamente codificados, regulándolos.

El objetivo de esta comunicación es mostrar la utilidad de algunos de esos escenarios, y como la ingeniería abandonada sirve para la formación de los estudiantes en un nicho de saberes poco habitual en la Historia de la Educación. Conocer estos lugares implica desplazamientos por el campo y así, la práctica excursionista, el visitar los lugares como un ejercicio de aprendizaje no solo es una aplicación de los conocimientos recogidos en el aula, es una experiencia vital que se imprime en la biografía del estudiante. Describimos dos casos de una actividad que venimos realizando los últimos años en entornos de Galicia: una industria alimentaria que terminada la Guerra Civil creó varios miles de puestos de trabajo, con un influjo extraordinario en la comarca de las Rías Bajas, y un espacio espesamente rural y actualmente abandonado, pero que durante siglos acogió a la producción de hierro más poderosa del noroeste peninsular, que se sitúa en la frontera interior entre Galicia y Asturias. Los estudiantes que vivieron estas salidas hacían un máster de educación al aire libre, y el aprendizaje experiencial se dirigía al estudio del impacto de la actividad antrópica en los espacios naturales.

FACTORÍA MASSÓ (CANGAS DO MORRAZO, PONTEVEDRA).



Torre de la entrada a la factoría Massó. Visita de estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo el 7 de octubre de 2020

La factoría Massó fue la empresa conservera marina más importante de España en la postguerra. Fue un extraordinario emporio que actualmente está abandonado y parcialmente invadido por la vegetación, pero que sus edificaciones aún están en pie y la factoría, que ocupa cerca de veinte hectáreas, está pendiente de calificar como lugar de importancia histórica, después de años sometida a una fortísima presión urbanística. Está situada en la población de Cangas del Morrazo, villa que está en la Ría de Vigo, mismo enfrente de la gran ciudad, con la que mantiene una comunicación incesante.

Vigo es la ciudad más nueva de Galicia. En realidad su importancia está fuertemente relacionada con el desarrollo de su puerto en el siglo XIX, y el auge de la industria conservera que allí desarrollaron inmigrantes catalanes y vascos. El influjo se extendió por toda la comarca pero el emporio más poderoso fue el que se desarrolló en este complejo que estaba al otro lado de la ría, que tenía su taller mecánico e instalaciones para la producción de harinas y aceites de pescado, su almacén de grasas y fábrica de hilos, su factoría ballenera, su propio hotel, sus viviendas para los trabajadores, su campo de deportes y escuela infantil, que desarrolló su actividad entre 1941 y 1996 (Visiers, 2017).

Este espacio permite desarrollar el estudio pedagógico del lugar desde una perspectiva histórica, con ideas asociadas como el *walkscape* (Careri, 2004), el *dépaysagisme* (Tremblay, 2018), o el *haunting* (Gordon, 2008) que conforman una red conceptual de conocimiento sobre el paisaje, especialmente cuando está transformado y fundido por el paso del tiempo. El paseo artístico, la estética de los cambios de escenario, el encanto e inquietud que produce contemplar una ruina, la “presencia hirviente” de lo que se ha perdido.

O CAMIÑO DA REPÚBLICA (FONSAGRADA, LUGO)

Las ruinas preindustriales rurales del hierro de Galicia suelen mostrarnos los vestigios de una economía que fue vigorosa y que provocó heridas en espacios naturales que estaban vírgenes, ya antes de llegar la civilización romana. Las actividades mineras, que hirieron la naturaleza y el paisaje, hoy conforman espacios naturales que resultan estremecedores por su singularidad y belleza, por la fascinación que se siente por el paso de comunidades humanas que los ocuparon y abandonaron, dejando restos de un modo de vida que estremecen.



Estudiantes de la Facultad de Formación de Profesorado de Lugo, recorriendo “o camiño da República” (A Fonsagrada), al borde del curso alto del río Navia, el 22 de febrero de 2019.
Nótese que caminan por una carretera cuya construcción fue abandonada.

Las explotaciones romanas de hierro y oro tuvieron especial importancia alrededor del Río Navia, en su curso alto por Galicia, y ese entorno, hoy muy deshabitado fue el núcleo de la siderurgia tradicional más importante del noroeste de la península ibérica hasta la Revolución Industrial (Balboa, 2014). Las minas romanas que pueden verse todavía en las laderas de Rioporco al comienzo de la ruta, el suelo de escoria que rodea la aldea de A Fornaza, así como los restos de los hornos y la

fragua, indican una actividad humana que ocupó a un importante grupo de operarios. Además en los años previos a la Guerra Civil se quiso abrir una carretera en ese entorno, cuya construcción quedó abandonada después: las personas de la comarca la denominan todavía “o camiño da República”. Esta última actuación sobre el paisaje aún dejó más construcciones como la “casa del ingeniero”, todavía con muchos elementos que recuerdan que su abandono es más reciente que otros edificios de esta ruta cuya construcción es del siglo XVIII.

El recorrido entre la aldea de A Fornaza y el puente que lleva a la aldea de Vilabol, es un paseo por la historia de la minería desde los pueblos anteriores a la invasión romana hasta los primeros años del franquismo, realizado a través de un proyecto de carretera que nunca fue concluido. ¿Qué podemos aprender en ese entorno? Hay distintos tiempos y usos en la ocupación de un territorio que pueden sucederse por un hilo conductor, nada menos que desde la prehistoria hasta la despoblación actual.

ELEMENTOS PARA UN DEBATE

La propia experiencia de visitar un lugar es ya un elemento muy valioso para el aprendizaje. No solo es recomendable salir del aula y mostrar los objetos y elementos que contienen riqueza formativa para los estudiantes, allí donde se encuentran. Hace falta también que los estudiantes puedan relacionarse intelectual, e incluso afectivamente, con lo que tiene para ellos de interés ese lugar, el encuentro con una realidad novedosa y al mismo tiempo del pasado. La riqueza de la Historia de la Educación implica pensar también qué es lo que aprenden los estudiantes en estos contextos experienciales de formación. Hay un ámbito inexplorado en las ruinas y lugares abandonados que necesitan reconstruirse como espacios educativos, fuera de los edificios escolares. Hay una memoria de otro tiempo perdido, pero hay también un uso de las ruinas que sirve a la formación de los educadores, si sabemos enlazar ese ámbito de conocimiento a la Historia de la Educación, porque el pasado no solo se estudia en los documentos y resto materiales, sino reconstruyendo en la imaginación los lugares donde los hechos sucedieron. Las ruinas guardan muchos fantasmas que, como grandes cuerdas del tiempo, nos permiten trasladarnos al pasado para imaginar lo que ocurrió y no solo explicarlo académicamente, sino provocar el encendido de una luz introspectiva que conecta a uno mismo y lo demás haciéndonos más conscientes del contexto, abriendo una ventana en nosotros mismos a través de la cual se entiende mejor el mundo externo (Ngunjiri et al., 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balboa de Paz, J.A. (2014). *La siderurgia tradicional en el noroeste de España (siglos XVI -XIX)*. Universidad de León, Facultad de Filosofía y Letras [Tesis doctoral no publicada] <https://buleria.unileon.es/handle/10612/3603>
- Careli, F. (2004). *El andar como práctica estética*. Gustavo Gili.
- Edensor, T. (2005). *Industrial Ruins. Spaces, Aesthetics and Materiality*. Berg.
- Hiss, T. (1991). *The experience of place. A new way of looking at and dealing with our radically changing cities and countryside*. Vintage Books.
- Ingold, T. (1993). The Temporality of the landscape, *World archaeology*, 25 (2), 152-174
- Ngunjiri, F. W., Hernandez, K. C., & Chang, H. (2010). Living autoethnography: Connecting life and research [Editorial]. *Journal of Research Practice*, 6 (1), 1-17. <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/241/186>

- Payne Ph. G. & Wattchow, B. (2009). Phenomenological Deconstruction, Slow Pedagogy, and the Corporeal Turn in Wild Environmental/Outdoor Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14, 15-32
- Gordon, A. F. (2008). *Ghostly matters: haunting and the sociological imagination*. University of Minnesota Press.
- Tooth, R. & Renshaw, P. (2009). Reflections on Pedagogy and Place: A Journey into Learning For Sustainability through Environmental Narrative and Deep Attentive Reflection. *Australian Journal of Environmental Education*, 25, 95-104.
- Visiers Salinas, M. (2017). *Arquitectura y dibujo. La fábrica Massó de Cangas del Morrazo*. Universidad Politécnica de Madrid, ETSAM [Trabajo Fin de Grado no publicado] https://oa.upm.es/47082/1/TFG_Visiers_Salinas_Maria.pdf

••• ••• •••

Introducción de actividades para a defensa da natureza na escola lucense (1900-1936)

José Manuel Vázquez López

Universidade Santiago de Compostela

Resumen: Mediante esta comunicación o lector coñecerá como a comezos do século XX as institucións educativas e culturais de Lugo colaboraron na defensa do contorno, mediante a realización de actividades na natureza. Ademais achegáronse iniciativas, favorecendo a toma de conciencia sobre o atraso escolar no medio rural e a desigualdade de oportunidades educativas. Mediante os xogos, a cultura e a educación introduciuse a idea de revalorizar o patrimonio natural desde un ámbito social e educativo. Nesta mesma liña de actuación, algúns mestres/inspectores realizaron reivindicacións en favor do coidado da natureza.

Obxectivo: O obxectivo desta comunicación é mostrar como algunhas institucións educativas e culturais lucenses preocupáronse en defender a natureza a comezos do século XX. Estes axentes informaron sobre a necesidade de protexer o contorno, colaborando na realización de actividades ao aire libre.

Metodoloxía: Esta comunicación foi efectuada a partir dun método de: análise cualitativa de fontes arquivísticas, hemerográficas e bibliográficas. Partindo dun enfoque-modelo pedagóxico sociocrítico.

A EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LUGO (1900-1936)

A comezos do século XX, inspectores e mestres comezan a realizar actividades de diversa índole a prol da defensa da natureza en Lugo. Entre os vínculos educativos establecidos pódense distinguir tres fases: unha primeira de introdución de actividades ao aire libre relacionadas coa Institución Libre de Ensinanza (en adiante ILE), outra de normalización e por último una de consolidación. A finais finais do Século XIX e comezos do XX, debido ás influencias internacionais da *Escola Nova* introducidas en gran parte pola ILE, en España iníciase unha corrente de dignificación da natureza a través de actividades ao aire libre, natureza e excursionismo. Cómpre ter en conta, que en 1882 a ILE conseguiu crear o Museo Pedagóxico. Esta institución promoveu en 1887 a protección e o fomento das colonias escolares en vacacións, as asembleas escolares e a prohibición aos mestres de organizar batallóns escolares¹. Estas experiencias tiveron en conta a educación medioambiental provincial a comezos do século XX. Como xa citamos, estas experiencias innovadoras foron introducidas pola ILE. En Lugo, os centros abriron as portas para que os nenos fosen partícipes do coñecemento do medio. Nestas escolas fixéronse: paseos, excursións, festas da árbore e colonias escolares. Todas elas permitían o coñecemento e a relación coa natureza. Deste xeito realizábanse procesos de ensino e

¹ En Cossío, M. (1915). *La enseñanza primaria en España*. Madrid. Edicións R. Rojas Museo Pedagógico nacional: p. 36.

aprendizaxe próximos a cultura, as costumes e a lingua endóxena, propia da provincia de Lugo. O mestre Quintela Ferreiro manifestaba que o recurso máis importante para a escola eran os recursos que ofrecían a natureza lucense².

Mentres tanto, na provincia lucense os inspectores e mestres eran testemuño dá falta de asistencia escolar, a mala infraestrutura das escolas e a obsolescencia dous métodos pedagóxicos. Cómpre lembrar que aínda que esta comunicación céntrase nas zonas rurais esta situación estendíase tamén ás cidades. Así, en Mondoñedo, Monforte e Lugo, onde existía unha forte presenza das institucións privadas, tamén existía un mal estado dos centros escolares³.

CONCLUSIÓNS OU RESULTADOS OBTIDOS

Despois de valorar todos os datos podemos verificar que o ensino primario tivo un especial protagonismo no proceso de valoración da natureza dende 1900 ata 1936. En febreiro de 1932, Germán Lastra manifestaba no diario lucense *El Progreso* a necesidade de aplicar na escola unha pedagogía pacifista e natural⁴. En marzo dese mesmo ano, Quintela Ferreiro analizaba nun artigo publicado en *El Progreso* de Lugo os métodos, a liberdade e a disciplina na ensinanza. En primeiro lugar facía referencia a importancia de ter en conta o momento evolutivo do discente. En segundo lugar facía fincapé na importancia de harmonizar a liberdade e a disciplina. Por último criticaba os sistemas baseados en premios e castigos⁵. No referente á renovación pedagóxica introducida pola Segunda República en Lugo, Germán Lastra manifestaba a necesidade de modernización do sistema educativo tradicional:

Ha de romperse de una vez con las viejas rutinas a la moderna Pedagogía, que no admite excepciones para explicar el por qué de las cosas. La Naturaleza es un libro abierto a todas las inteligencias; pero para leer en el es preciso que el profesor nos guíe a fin de que no interpretemos erróneamente sus lecciones⁶.

A comezos do século XX na provincia de Lugo realizáronse actividades no medio natural. Esta corrente, afín as teorías da ILE, favoreceron os principios dunha educación ambiental, a celebración de actividades como o día da árbore axudou a concienciar ao alumnado sobre a importancia de conservar e valorar a natureza. Nunha primeira fase de introdución e unha posterior de asentamento podemos afirmar, segundo as fontes atopadas, que existiu a presenza dunha serie de características: iniciación dunha nova metodoloxía máis preocupada polo medio ambiente.

Nunha posterior fase de normalización leváronse a cabo varias iniciativas pedagóxicas públicas e privadas afín de mellorar a relación infancia-xuventude-natureza. Podemos citar un certo movemento de renovación pedagóxica dirixida polos inspectores e mestres ligados en gran medida a ILE. As principais accións que consolidaron a realización de actividades ao aire libre: a construción de granxas escolas, as colonias da Mariña Lucense, a festa da flor, o día do árbore, as Misións pedagóxicas, as actividades deportivas ao aire libre (fútbol) e o excursionismo.

2 En Quintela Ferreiro, A. (1932). “Renovación de la escuela rural”. En *El Progreso*, 18 de marzo de 1932.

3 Moitas das institucións privadas eran de carácter relixioso sobre todo nas cidades de Lugo e Mondoñedo, ámbalas dúas sedes episcopais e Monforte coa presenza dos Padres Escolapios e o convento de beneditinos.

4 En Lastra, G. (1932). “La Escuela del Porvenir-Pedagogía Pacifista”. En *El Progreso* do 27 de febreiro de 1932; e Lastra, G. (1932). “La Escuela del Porveni-La paz, base de cultura”. En *El Progreso* do 3 de marzo de 1932.

5 En Quintela Ferreiro, A. (1932). “Ideas Pedagógicas”. En *El Progreso* del 4 de marzo de 1932.

6 En Lastra G. (1932). “La escuela del porvenir- Higiene, mucha higiene”. En *El Progreso* 24 de xaneiro de 1932.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreiro Rodríguez, H. 1998, “De onte a hoxe. Presencia galega nunha publicación pedagóxica innovadora: a Revista Pedagogía” (1922-1936) en *Homenaxe a Ramón Lorenzo*. Vigo, Galaxia.
- Bello Trompeta, L. (1974). *Viaje por escuelas de Galicia*. Madrid. Akal.
- Cossío, M. B. (1934) “Las Misiones Pedagógicas”. Introuducción a Patronato de Misiones Pedagógicas. Setembro de 1931. *Boletín de la ILE*. Nº 89.
- Costa Rico A. (2004). *Historia da educación e da cultura en Galicia*. Vigo. Xerais.
- De Gabriel, N. (2006). *Ler e escribir en Galicia*. A Coruña. Universidade da Coruña.
- Gabriel Fernández, N. De (1989). *Agricultura e escola. Contra a rutina e o éxodo rural*. Santiago. Universidade de Santiago de Compostela.
- Otero Urtaza, U. (1982). *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular*. Sada: Ed. do Castro.
- Matilde Mantecón, *Joan Comas Camps, de pedagog a antropòleg*, Menorca: Edicions Institut Menorquí d’Estudis, 2001.
- Rincón Fernández, J. 1903, *Memoria acerca de los medios prácticos para conseguir la asistencia de los niños a las escuelas*, A Coruña.
- Ruíz J. (1927). “La primera enseñanza en la provincia de Lugo-1927”. *Vida Escolar*, Nº 40, ano I.
- Viñao Frago, A. (1985) “Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiografía II”. Murcia. Universidad de Murcia.

••• ••• ••• •••

Jugar en tiempos de la Covid-19. Elaboración de materiales a partir del pensamiento pedagógico contemporáneo

Sara González Gómez
Universitat de les Illes Balears

1. INTRODUCCIÓN

La situación a la que estuvo sometida la infancia como consecuencia del confinamiento obligado por la Covid-19 tuvo repercusiones directas sobre ella. Aumento de la pobreza infantil, problemas de salud física y mental, incremento de las desigualdades económicas y educativas, entre otros, son algunas de las brechas que la pandemia ha magnificado. Tal y como recoge UNICEF (2020a), debemos hacer notar que la creciente pobreza infantil en España no es un fenómeno que se manifieste solamente en diferencias de renta y riqueza entre familias, sino que va acompañada de una falta de igualdad de oportunidades y de acceso a diferentes servicios básicos, entre ellos, la educación. En el escenario de la crisis sanitaria y social, los derechos de los niños y las niñas (por ejemplo, el derecho a la educación, a la protección, a la participación o, incluso, el derecho a jugar) pueden verse amenazados. Sólo un mes después del inicio del confinamiento en España, UNICEF (2020b) alegaba que los cierres escolares y la escolarización a distancia (en formato digital) significaban un cambio en el proceso de aprendizaje y no todos los niños y niñas podrían recibir el mismo apoyo para realizar las tareas de forma diaria en este nuevo formato. Por otra parte, el artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño aprobada por Naciones Unidas en 1989 (y ratificada por España en 1990), en el que se recoge que «el niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en las actividades artísticas y culturales» también se vio afectado de forma radical. Según señala Ayuda en Acción (2020), la obligación de no salir a la calle para garantizar la salud colisionó frontalmente con este derecho durante la primera ola de la pandemia. Las actividades de carácter extraescolar, que en muchas ocasiones suponen la única oportunidad para algunos niños con menores recursos para acceder a este tipo de procesos de aprendizaje, se vieron paralizadas.

Algunas de estas cuestiones condicionaron el quehacer diario de numerosas familias confinadas con niños menores de seis años que durante meses no pudieron acudir a los centros escolares. Ante esta situación, y habiéndose convertido la vivienda, durante un tiempo, en el único escenario de acción y relación, nos replanteamos algunas de las actividades desarrolladas en el marco del proyecto titulado «Elaboración de juegos y materiales didácticos en base al pensamiento pedagógico contemporáneo: una propuesta para acercar teoría y práctica en la formación inicial de los maestros de infantil y maestros en activo» (Ref. D18S03). El objetivo fundamental de este proyecto, iniciado en el año 2018 en la Universidad de las Islas Baleares, era generar una serie de primeras experiencias con maestros de infantil en formación mediante la elaboración de juegos y materiales lúdico-didácticos con base en el pensamiento pedagógico contemporáneo. Dada la coyuntura sobrevenida de la Covid-19, planteamos al alumnado una nueva actividad encaminada a fomentar el juego, y el aprendizaje a través del mismo, como un derecho y no como un privilegio, independientemente de los recursos disponibles en

el núcleo familiar. La idea vehicular era proyectar, en grupos cooperativos, un juego o material construible con elementos del hogar o reciclados, que permitiera a las familias jugar y aprender en casa sin que mediara una pantalla. Dado que en la sociedad hipermedia predomina el uso indiscriminado de dispositivos digitales desde edades cada vez más tempranas, incrementado durante el periodo de confinamiento, propusimos volver a las raíces del juego, al uso de materiales sencillos, alejados de las TIC, y que tomaran como referente ideas de nuestro pasado histórico-educativo de época contemporánea, para llegar así a todos los hogares, independientemente de su situación particular.

2. JUEGO, MAESTROS Y MATERIALES LÚDICO-DIDÁCTICOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

El juego constituye un medio de aproximación, contacto, apropiación y aprendizaje de nuestro entorno más próximo, erigiéndose así en un extraordinario instrumento de educación integral (Payà, 2013, p. 37). Hoy en día, no concebimos la vida infantil sin juego. Pero ya en siglos pasados, un buen número de educadores renovadores (Fröebel, Montessori, Decroly, Claparède...) realizaron propuestas pedagógicas en las que se aproximaban las tareas escolares a las actividades lúdicas (Payà y Jover, 2013, 14). Así, la pedagogía moderna ha considerado el juego como un recurso educativo de primer orden y ha ilustrado ampliamente sus efectos en el desarrollo infantil. La actividad lúdica forma parte de la cultura propia de los niños, tiene un fuerte carácter motivador y ofrece posibilidades de establecer relaciones significativas. El juego es fundamental para el crecimiento físico, afectivo, intelectual y social de la infancia. Hay, por tanto, que proporcionar a los niños una oferta variada y planificada de oportunidades, materiales adaptados a los diferentes momentos madurativos y espacios de juego (heurístico, reglado, simbólico, de mesa...), así como modelos y materiales de información, representación y experimentación.

La escuela infantil es uno de los posibles contextos que enmarcan al juego, es más, tal y como plantea Sarlé (2008, p. 4), facilita la aparición de ciertos tipos de juegos (a partir de los materiales, espacios y tiempos puestos a disposición de los niños) y desalienta otros (especialmente ciertos juegos motores que pueden ser peligrosos). La escuela le asigna un formato particular al juego. El maestro es quien diseña la estructura de este formato y las reglas que se ponen en acto. Por otra parte, el modo de operar de los jugadores (maestros y niños) asume rasgos particulares dentro del contexto escolar y en función de las diferentes situaciones en las que los juegos se desarrollan (Sarlé, 2001). En este sentido, el modo en que interviene el docente en los juegos es diferente en cada caso. Pero ante una situación de confinamiento como la generada por la Covid-19 el espacio escolar se desdibuja y cobra especial significación el hogar, convertido en espacio familiar y, al mismo tiempo, escolar. Por regla general, las labores docentes se desarrollaron de forma virtual, aunque en educación infantil no fueran tan frecuentes entre los meses de marzo a mayo de 2020, por lo que resulta interesante repensar la idea de ofrecer a las familias materiales construibles a partir de elementos presentes en el hogar que permitan hacer efectivo el derecho a jugar de los niños, al mismo tiempo que aprenden.

Combinando ambos aspectos, juego y maestros (en este caso en su primer año de formación universitaria), se plantea esta experiencia universitaria en un intento por aproximar teoría y práctica mediante la elaboración de juegos y materiales lúdico-didácticos con base en el pensamiento pedagógico contemporáneo. Se pretende ofrecer la oportunidad formativa de desarrollar actividades enriquecedoras y motivadoras que podrían tener una proyección de cara al futuro desempeño profesional de estos maestros. Además, se busca ofrecer un espacio alternativo que permita a los maestros

pensar en posibles elementos pedagógicos de uso en el hogar por parte de las familias ante situaciones sobrevenidas de confinamiento como la vivida de forma reciente.

3. EL PROYECTO DE ELABORACIÓN DE MATERIALES DESDE LA HISTORIA ADAPTADO A LA ÉPOCA DE CONFINAMIENTO COVID-19

El proyecto titulado «Elaboración de juegos y materiales didácticos en base al pensamiento pedagógico contemporáneo: una propuesta para acercar teoría y práctica en la formación inicial de los maestros de infantil y maestros en activo» resultó aprobado por la Consejería de Educación y Universidad (CEU), Instituto de Investigación e Innovación Educativa (IRIE) y Universidad de las Islas Baleares (UIB) a finales del año 2018. El objetivo fundamental con el que se planteó fue generar una serie de primeras experiencias con maestros de infantil en formación a través de la elaboración de juegos y materiales lúdico-didácticos con base en el pensamiento pedagógico contemporáneo. Todo ello bajo una triple concepción: 1) El juego es un derecho reconocido de la infancia como necesidad vital, connatural al desarrollo del niño y un aspecto innegociable de su dignidad humana; 2) Los estudios universitarios continúan demandando una mayor aproximación entre teoría y práctica y esta cuestión representa un reto constante para el profesorado universitario; 3) Este tipo de iniciativas innovadoras deberían constituir actividades estimulantes tanto para maestros en activo como en formación y podrían tener una proyección y transferencia inmediata sobre algunos centros escolares, así como sobre el futuro desempeño profesional de estos alumnos de magisterio.

En anteriores trabajos ya se ha ido dando cuenta de los objetivos, la planificación, la metodología y las principales actuaciones desarrolladas hasta el momento (González, 2020; González, Barceló y Payà, 2021). De forma resumida, el proyecto pretendía acercar al alumnado a las teorías, pensamientos y movimientos educativos contemporáneos, incidiendo al mismo tiempo en la vigencia de los mismos en la actualidad. A través de los contenidos impartidos y trabajados en la materia de «Pensamiento y contextos educativos contemporáneos», asignatura del primer curso del Grado de Maestro en Educación Infantil de la UIB, el alumnado comenzó a tomar contacto, entre otras cosas, con las primeras teorías de la modernidad pedagógica (Rousseau, Pestalozzi, Froebel...); el pensamiento, métodos e instituciones educativas que surgieron en todo el mundo ligadas al movimiento de la Escuela Nueva (Dewey, hermanas Agazzi, Montessori, Decroly, Plan Dalton...), corrientes antiautoritarias, etc. Es decir, los estudiantes accedieron, por primera vez en los casos de alumnos que no habían realizado de forma previa el título de técnico superior de Educación Infantil (prácticamente el 50% de los matriculados), a un conocimiento relacionado directamente con las ideas que han tenido una mayor repercusión en el panorama pedagógico contemporáneo, las cuales, al mismo tiempo, también han influenciado el entramado de prácticas que configuran el día a día de algunos centros escolares.

Mediante pequeños grupos cooperativos de trabajo (4-5 alumnos) se inició el proceso de elaboración de materiales. Se trataba de conectar, en una misma propuesta, teoría y realización práctica. Cada uno de los grupos de trabajo debía efectuar una selección de las ideas, postulados o técnicas más interesantes de uno o varios de los autores de pensamiento pedagógico contemporáneo descubiertos y, a partir de las mismas, crear un juego o material didáctico. Éstos fueron posteriormente presentados en el aula y compartidos entre compañeros y, posteriormente, pasaron a mostrarse en pequeños seminarios a maestras en activo participantes del proyecto.

Dada la situación pandémica de la Covid-19 acontecida durante el curso académico 2020/21, se decidió transformar este proyecto en una iniciativa que animara al alumnado a elaborar materiales,

por un lado, inspirados por ideas y propuestas de autores fundamentales del pensamiento pedagógico contemporáneo y, por otro lado, que éstos estuvieran adaptados a la casuística concreta del momento. Para ello, se partió de dos premisas o consignas básicas a la hora de elaborar los juegos o materiales:

- 1) No al uso de pantallas. Los alumnos no podrían plantear juegos, materiales o actividades ligadas a las TIC. Con ello se pretendía minimizar una parte del posible uso excesivo de los dispositivos electrónicos, incrementado por la situación pandémica. Se aprovechaba, además, la campaña «Cero pantallas de 0 a 3 años» que en los últimos años ha sido impulsada en varios municipios de Mallorca. La iniciativa pretendía informar de las graves consecuencias que generan las pantallas sobre los niños de 0 a 3 años, así como ofrecer alternativas educativas al uso de pantallas y proponer formas sanas de integrar las pantallas en la educación de los niños y niñas a partir de los tres años.
- 2) Proyectar juegos y materiales que pudieran ser elaborados en la mayor parte de hogares a partir de elementos presentes en la vivienda familiar (materiales sencillos, reciclables, presentes en el día a día, etc.). La idea vehicular es enseñar a los maestros la importancia del reciclado y que esto, a su vez, se traslade a familias y niños, reutilizando materiales para la elaboración de juegos que podrán ser utilizados tanto en los hogares, durante periodos de confinamiento, como en las escuelas de infantil.

4. BREVE AVANCE DE RESULTADOS

La propuesta de transformación del proyecto resumido en esta breve comunicación tuvo una excelente acogida por parte del alumnado que demostró una gran implicación a la hora de elaborar los materiales. La conexión establecida entre teoría, con contenidos histórico-educativos, y práctica, representada por los juegos o materiales, fue correcta en la mayor parte de propuestas planteadas. Si algo quedó evidenciado para los estudiantes del Grado de Infantil que participaron en la actividad es que debemos no sólo fomentar el juego en las aulas, sino plantearlo también como una herramienta educativa que se debe aprovechar en los hogares. Muchos de los autores de pensamiento pedagógico contemporáneo que descubren los alumnos en las asignaturas con contenidos histórico-educativos enfatizan la importancia del trabajo con las familias y, en esta ocasión, los alumnos debían partir de ese mismo planteamiento. Se trata de conseguir una simbiosis perfecta, y complicada en la mayor parte de ocasiones, entre quehacer diario en el hogar y trabajo en la escuela.

En cuanto a resultados, cabe señalar que las principales corrientes pedagógicas que se ven reflejadas en los trabajos de los alumnos son el Naturalismo y la Escuela Nueva. La autora principal que inspira una parte o incluso toda la fundamentación teórica de una amplia proporción de los trabajos es María Montessori. Le sigue, a una considerable distancia, Froebel. Se referencian también a otros autores como Pestalozzi, Rousseau, Waldorf, Decroly, las Hermanas Agazzi, Herbart, Piaget y Reggio Emilia.

En cuanto a materiales empleados, cotejamos que, por un lado, el papel/cartón/cartulina y, por otro, la madera, resultaron los escogidos mayoritariamente por los alumnos para confeccionar sus trabajos. También el algodón, tela o fieltro aparecen de forma recurrente. En menor porcentaje tenemos elementos reciclados (contemplándose aquí botellas, envases, tapones, palos de helado, etc.) o los elementos naturales (piedras, hojas, arena o cualquier otro elemento de la naturaleza). Por otro lado, otro de los recursos empleado de forma habitual en los materiales creados fueron las imágenes o fotografías impresas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayuda en Acción (2020). *Los derechos de la infancia más afectados por la COVID-19*. Madrid: Blog Derechos Humanos. Consultado el 8 de noviembre de 2021, en: <https://ayudaenaccion.org/ong/blog/derechos-humanos/derechos-infancia-covid-19/>
- González, S. (2020). Learning by creating: schoolteachers in training as creators of educational materials. En *5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp. 363-367): Madrid: Redine.
- González, S., Barceló, G., & Payà, A. (2021). Mestres, materials ludicodidàctics i teories pedagògiques contemporànies En Martí. M., Vidal Prades, E. N., & Sanahuja Ribés, A. (Eds.), *L'impacte de les reformes educatives de l'etapa democràtica 1975-2006* (pp. 261-272). Barcelona: Universitat Jaume I.
- Payà Rico, A. (2008). *Aprender jugando: una mirada histórico-educativa*. Valencia: Universitat de València.
- Payà Rico, A., y Jover, G. (2013). Juego, educación y aprendizaje. La actividad lúdica en la pedagogía infantil. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(1), 13-18.
- Prada Gallego, M. (2021). *Educar sin pantallas*. Madrid: Oberon.
- Sarlé, Patricia. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- . (2008). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- UNICEF. (2020a). *Impacto de la crisis por Covid-19 sobre los niños y niñas más vulnerables. Reimaginar la reconstrucción en clave de derechos de infancia*. España.
- . (2020b). *Oportunidades de acción para que los gobiernos locales apoyen a la infancia y sus familias durante la pandemia del nuevo coronavirus. Derechos de la Infancia y Covid-19*. España: Ciudades Amigas de la Infancia.

••• ••• •••

La historia de la educación a través de sus tesis doctorales (España, 1940-2020)

Victoria E. Álvarez Jiménez y Carmen Sanchidrián Blanco

Universidad de Málaga

Este trabajo tiene como objetivo subrayar la necesidad y posibilidad conocer la historia de la Historia de la Educación como disciplina a través de la producción científica en forma de Tesis Doctorales¹ y es, a su vez una tesis doctoral en desarrollo. Forma parte de un ambicioso proyecto internacional que está estudiando tanto las revistas como los congresos y actividades organizadas por las distintas sociedades científicas que canalizan la comunicación científica (Hernández, Payà y Grau, 2021). La hipótesis de partida es que el conocimiento de las tesis que se defienden en un tiempo sobre un campo científico son un excelente indicador de las tendencias, intereses, corrientes epistemológicas y metodológicas predominantes en el mismo y forma parte de una Tesis Doctoral en desarrollo.

La Historia de la Educación se ha replanteado de forma recurrente, a la luz de los cambios sociales, tendencias científicas y perspectivas historiográficas (Viñao, 2016). Por eso, ese análisis es fundamental para entender su origen, desarrollo y evolución, sus hitos académicos, sus contribuciones científicas, sus referentes, los cambios en las temáticas abordadas y los métodos, las tensiones entre la docencia y la investigación, etc. (Guereña, Ruiz Berrio y Tiana, 2010; Viñao, 2002).

La realización de la Tesis Doctoral da acceso al título académico más alto en nuestro país, que es el grado de Doctor/a. Como indican Fernández- Bautista, Torralba y Fernández-Cano (2014), hasta 1925 el Diccionario de la RAE no apareció como entrada la palabra *tesis* y obviamente han ido cambiando las connotaciones del término y la legislación y tradiciones al respecto. Por eso es importante analizar la producción científica en contexto, ya que la historia hay que verla teniendo en cuenta las cuestiones sociales, políticas, legislativas, económicas, etc. del momento.

El más claro antecedente de esta investigación es el Standing Working Group (SWG) “Mapping of the discipline History of Education” (2014-2019), impulsado en Londres en la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE36). Era un proyecto de investigación a largo plazo y de gran alcance (Hofstetter, Fontaine, Huitric y Picard, 2014). El objetivo del grupo era ‘mapear’ la Historia de la Educación, realizando una evaluación actual y retrospectiva de la base institucional de la disciplina y del conocimiento producido por sus profesionales, a través de las fronteras nacionales y culturales. El proyecto en el que se enmarca esta tesis continúa y profundiza los objetivos del SWG citado.

La investigación en torno a las tesis doctorales tiene ya cierto recorrido en España en diferentes ramas científicas. Se ha debatido respecto a su valor como indicador evaluativo y sus posibilidades

¹ Este trabajo forma parte del Proyecto Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global (CHE) / Connecting History of Education International networks, scientific production and global dissemination (CHE) (Ref.: PID2019-105328GB-I00. Convocatoria 2019 - «Proyectos de I+D+i». Ministerio de Ciencia e Innovación. España).

como fuente e indicador para analizar la investigación, al menos en estas dimensiones: como indicador de las tendencias en la investigación; como indicador de la capacidad y potencial para educar a investigadores; como medio para identificar la producción y difusión de resultados de investigación de alto nivel; y finalmente como instrumento para conocer la estructura social de la universidad (genealogías, redes científicas, sistemas de poder). (Jiménez, Ruiz y Delgado, 2014)

Aparte de numerosos estudios en otras áreas, dentro de las Ciencias de la Educación son varios también los estudios e incluso Tesis Doctorales realizadas en este sentido desde varias perspectivas y áreas como la didáctica de las ciencias sociales, la educación física, la orientación o la teoría de la educación, entre otras (p.ej. Fernández-Cano et al, 2003; Vallejo, 2005; Fernández-Cano, Torralbo y Vallejo, 2008; Díaz y Sime, 2016; Fernández-Bautista, 2012, Fernández Bautista, Torralba y Fernández-Cano, 2014; Fernández-Bautista y Fernández-Cano, 2015; Curiel-Marín y Fernández-Cano, 2015; Fernández Rey y García Murias, 2017; Ramos Pardo y Sánchez Antolín, 2017; Ferreira-Villa, Pascual-García y Pol-Asmarats, 2013; Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2016; Torralbo, M. et al, 2003; Pascual y Ferreira, 2013; De Pano-Rodríguez & Reverter-Masia,2020).

Estos trabajos suelen tener como referencia la base de datos Teseo y un periodo concreto y parcial de análisis, recogiendo aspectos importantes de cada disciplina. Finalmente, y de manera más específica, se han realizado en el campo de la Historia de la Educación pocos estudios, entre los que hay que destacar sobre todo los de Sanchidrián (2016 y 2018), Sanchidrián y Ortega (2013) y Sanchidrián, Payá y Freitas (2020 y 2021).

A partir de todo lo anterior, nuestros objetivos son:

Objetivos

- Buscar y analizar a través de la base de datos TESEO y otras fuentes documentales las tesis doctorales de Historia de la Educación en el periodo 1940-2020.
- Poner en relación esas tesis doctorales con el periodo histórico y la legislación vigente en ese momento.
- Realizar un análisis mixto (estadístico y de contenido) de dichas tesis doctorales desde el recorrido histórico de la disciplina.
- Ver la difusión científica de las tesis doctorales encontradas y la continuidad de sus líneas de investigación.
- Comprobar la trayectoria académica e investigadora posterior de las personas que realizaron dichas tesis doctorales y su vínculo con la Historia de la Educación.
- Desarrollar análisis sobre la evolución de la Historia de la Educación, el desarrollo profesional de las personas que realizaron sus tesis doctorales en este área y las líneas que surgen de dicho análisis.

Para ello tomamos en consideración las fuentes desde el acceso y análisis de las tesis doctorales de Historia de la Educación en España, sobre todo TESEO (incluye información desde 1976), siguiendo principalmente el descriptor ‘Historia de la Educación’ (subdisciplina 550607 Historia de la Educación, según la nomenclatura de la UNESCO), con las limitaciones que esto tiene (Sanchidrián, 2016). De hecho, el que la Historia de la Educación esté dentro de las Historias por Especialidades y no en la Pedagogía, puede condicionar la inclusión de este descriptor, que puede verse sustituido por Otros dentro de Pedagogía. A su vez, para tener una panorámica lo más amplia y completa posible, junto

con el descriptor Historia de la Educación, se plantea hacer otras búsquedas donde se incluya este término y otros análogos o relacionados en el título y resumen de las tesis doctorales.

Los datos obtenidos deben interpretarse teniendo presente el contexto histórico y los cambios que se han dado en el periodo estudiado en relación a la universidad, sobre todo respecto a la normativa sobre estudios de doctorado y las formas de difusión y publicación que afectan a la producción de tesis doctorales (por ejemplo, el que uno de los requisitos para su defensa sea haber publicado parte de los resultados o la posibilidad de defensa de tesis doctorales por compendio de artículos).

Desde estas consideraciones, partimos de una metodología mixta que incluye lo cuantitativo y lo cualitativo y se basa en la metodología propia de la Historia de la Educación (Gabriel y Viñao, 1997), basada en el acceso y análisis de diferentes fuentes e instrumentos de recogida de información:

- Tesis doctorales de Historia de la Educación en España, a través de fuentes y bases de datos variadas desde 1940 hasta 1975 y, a partir de las de 1976 hasta la actualidad, con el referentes de la base de datos TESEO.
- Indagación en las trayectorias investigadoras y profesionales de las personas que han realizado esas tesis doctorales.
- Entrevistas en profundidad a algunas de esas personas, para conocer en profundidad las motivaciones y vínculos con la disciplina.

Los dos últimos puntos pretenden completar el análisis bibliométrico con uno cualitativo al indagar en las trayectorias de personas que han realizado sus tesis doctorales en esta disciplina, las producciones derivadas de las mismas, su continuidad en la disciplina y sus percepciones en torno a la misma y su evolución.

En todo caso, para que se vea la cantidad de información manejada, si nos atenemos a la búsqueda en TESEO de las tesis doctorales (para las anteriores acudirémos a otras bases de datos y fuentes alternativas) que han puesto entre sus palabras clave Historia de la Educación, aparecen 1016 resultados. Aquí hay que realizar una labor de depuración (no todos en realidad deberían estar adscritos a esta palabra clave cuando se analizan sus contenidos) y ampliar la búsqueda, lo cual se puede realizar poniendo que en el título y resumen de las tesis esté el par de palabras ‘historia’ y ‘educación’, lo cual da un resultado de 2227. Aquí también se deben eliminar repeticiones, aparte de la depuración temática. Para el análisis posterior se van a tener en cuenta los siguientes criterios y variables a analizar, un total de 12 para ofrecer un estudio lo más completo posible: temática/s, duración que abarca el estudio, siglo/s de estudio, año de lectura, lugar que ocupa el descriptor Historia de la Educación, descriptores presentes en las tesis, género del doctorando/a y del director/a y codirectores/as si los hay, universidad, departamento, ámbito (escolar o social) y nivel educativo.

Todo esto se encuentra en fase de desarrollo, aunque ya se han obtenido resultados a partir de indagaciones parciales (Álvarez Jiménez, 2021a y 2021b), relacionados con temas puntuales.

En definitiva, si partimos del hecho de que comunicar los resultados de la investigación es tan importante como la propia investigación, es fundamental otorgar a las tesis doctorales la importancia científica que tienen, como referentes para conocer la estructura, líneas y tendencias de la investigación histórico-educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Jiménez, V.E. (2021a). Tesis sobre mujeres en historia de la educación (España, 1990-2015). En Moreno, E. (ed.) *La fisura de la historia. Intelectuales, artistas y científicas*, 17-25. Comares.

- . (2021b). La cultura material de la educación en España a través de las tesis doctorales (1976-2020). *Cabás*, 25(2).
- Curiel-Marín, E., y Fernández-Cano, A. (2015). Análisis Cienciométrico de Tesis Doctorales Españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2012). *Revista Española de Documentación Científica*, 38(4), 1–10.
- Díaz, C., y Sime, L. (2016). Las tesis de doctorado en educación en el Perú: Un perfil de la producción académica en el campo educativo. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8, 5–40.
- Fernández Rey, E. y García Murias, R. (2017). La producción científica en tesis doctorales sobre aprendizaje servicio en España (2000-2016). *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 90-104.
- Fernández-Bautista, A. (2012). Análisis diacrónico y prospectivo de tesis doctorales españolas del campo de la educación (1840-1976). (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). <http://hdl.handle.net/10481/21863>
- Fernández-Bautista, A. y Fernández-Cano, A. (2015). La ley de la ventaja acumulada en la distribución de tesis doctorales españolas de educación y sus directores. En AIDIPE (ed.) *Investigar con y para la sociedad* (Vol.2, 1179-1187). Cádiz: Bubok.
- Fernández-Bautista, A., Torralbo, M., y Fernández-Cano, A. (2014). Análisis longitudinal de tesis doctorales españolas en educación (1841–2012). *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2), 1–15.
- Fernández-Cano, A. et al (2003). Análisis cienciométrico de las tesis doctorales española en educación matemática (1976-1998). *Revista Española de Documentación Científica*, 26(2), 162-176.
- Fernández-Cano, A., Torralbo, M. y Vallejo, M. (2008). Revisión prospectiva de la producción española en tesis doctorales de Pedagogía (1976-2006). *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 191-207.
- Fernández-Guerrero, I. M. (2015). Tesis doctorales españolas en Medicina de Urgencias y Emergencias (1978–2013). *Emergencias*, 27, 129–134.
- Ferreira-Villa, C., Pascual-García, L., y Pol-Asmarats, C. (2013). La producción española en Tesis Doctorales sobre orientación en la Base de Datos TESEO (2001–2012). *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 19(1), 1–10.
- Gabriel, N. de y Viñao, A. (eds.)(1997). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel.
- Guereña, J.L., Ruiz Berrio, J. y Tiana, A. (eds.)(2010). *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*. Madrid: IFIIE-Ministerio de Educación.
- Hernández-González, V., De Pano-Rodríguez, A. & Reverter-Masia, J. (2020). Spanish doctoral theses in physical activity and sports sciences and authors' scientific publications (LUSTRUM 2013–2017). *Scientometrics*, 122, 661–679 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11192-019-03295-6>
- Hernández Huerta, J. L., Payà Rico, A., & Sanchidrián Blanco, C. (2019a). Global territory and the international map of History of Education journals. Profiles and Behaviour. *International Journal for the Historiography of Education*, 9(1),206-226.
- . (2019b). El mapa internacional de las revistas de Historia de la Educación (1990-2016). *Bordón*, 71(4), 45-64. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/69624>
- Hernández Huerta, J. L., Payà Rico, A., & Grau, R. (2021). La revista Cabás y la SEPHE como órganos de difusión del conocimiento histórico-educativo. *Cabás*, 25(2).

- Hofstetter, R., Fontaine, A., Huitric, S., y Picard, E. (2014). Mapping the discipline history of education. *Paedagogica Historica*, 50(6), 871–880.
- Jiménez, E., Ruiz, R., y Delgado, E. (2014). El análisis de las tesis doctorales como indicador evaluativo: reflexiones y propuestas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 295–308.
- Moreno-Fernández, O., y Moreno-Crespo, P. (2016). Análisis bibliométrico de las tesis doctorales españolas indexadas con el descriptor “Sector de la educación” (1976/2014). *Revista Española de Documentación Científica*, 39(3), e146.
- Pascual, L. y Ferreira, C. (2013). Panorámica nacional de las tesis doctorales en orientación: pasado, presente y futuro. En Cardona, M., Chiner, E. y Giner, A.V. (Eds.) *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 690–699). Universidad de Alicante.
- Ramos Pardo, F.J. y Sánchez Antolín, P. (2017). Production of educational theory doctoral theses in Spain (2001-2015). *Scientometrics*, 112(3), 1615-1630.
- Sanchidrián, C. (2016). Tesis de Historia de la Educación en la base de datos Teseo (España, 2000-2010). *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 273-292.
- Sanchidrián, C. (2018). Institutional affiliations and socialization: Doctoral Thesis in History of Education in Spain (1990-2010). En ISCGE40,. Education and Nature (p.71). Berlin: ISCHE40.
- Sanchidrián, C. y Ortega, F. (2013). Revisión historiográfica de las tesis realizadas sobre historia de la educación en el franquismo. En Molinero, C. y Tébar, J. (eds.) *VIII Encuentro Internacional de Investigadores del Franquismo*. Barcelona: CEFIC, UAB.
- Sanchidrián Blanco, C., Payà Rico, A. et Ermel, T. de Freitas (2020). Twenty-five years of History of Education Doctoral Dissertations in Spain (1990-2015). Academic and Institutional Issues. *Historie de l'Éducation*, 154, 49-74.
- Sanchidrián, C., Payá, A. y Freitas, T. (2021). Tendencias de investigación doctoral y análisis de la producción científica de Historia de la Educación en la universidad española. *Revista de Educación Superior*, 50, 129-153.
- Torralbo, M. et al (2003). Tesis doctorales españolas en Educación Matemática. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 295-305.
- Vallejo, M. (2005). Estudio longitudinal de la producción española de tesis doctorales en educación matemática 1975-2002. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). <http://hdl.handle.net/10481/580>
- Viñao, A. (2002). La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España. *Revista Mexicana de Investigación Educativas*, 7(15), 223-256.
- . (2016). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viajes y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 21-42.

••• ••• •••

Aspetti del rinnovamento della ricerca storico-educativa in Italia negli ultimi 30 anni: dal “laboratorio” di storia della scuola dell’Università Cattolica di Milano all’“officina” di studi storico-educativi dell’Università degli Studi di Macerata

Sofia Montecchiani

Università degli Studi di Macerata

Il contributo intende presentare in maniera sintetica ma esaustiva l’evoluzione della ricerca storico-educativa italiana nel corso dell’ultimo trentennio. In particolare, la ricostruzione prende avvio dall’analisi delle articolate iniziative di ricerca promosse, a partire dagli anni Ottanta, dal gruppo di studiosi dell’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano raccolti attorno alla figura di Luciano Pazzaglia, al quale si debbono tra l’altro la fondazione dell’*Archivio per la storia dell’educazione in Italia* e della rivista «Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche» (Brescia, Editrice La Scuola), nonché la promozione di una serie di importanti convegni di studio destinati ad approfondire il ruolo esercitato dalla Chiesa e dal cattolicesimo italiano in campo educativo e scolastico in epoca contemporanea (Sani, 1994; Pazzaglia, 1999; Ghizzoni, 2000).

Di seguito, dopo aver focalizzato la propria attenzione sul processo di rinnovamento subito della storiografia scolastica ed educativa nazionale messo in atto, a partire dai primissimi anni Novanta, dal folto gruppo di studiosi e di ricercatori provenienti da diversi atenei della Penisola raccolti attorno a Giorgio Chiosso, dell’Università degli Studi di Torino, l’autrice si concentra sulla genesi e lo sviluppo della scuola storico-educativa sorta in seno al *Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l’infanzia* dell’Università degli Studi di Macerata, costituito nel febbraio 2004 (Brunelli, 2009), e alla rivista scientifica internazionale «History of Education & Children’s Literature», fondata nel 2006 (Sani, 2006). Nello specifico, il gruppo di ricerca facente capo a Roberto Sani oltre ad aver avuto il merito di approfondire ulteriormente le questioni relative all’editoria scolastica ed educativa, ai libri di testo e alla letteratura per l’infanzia e la gioventù e di aver sviluppato una feconda rete di collaborazioni scientifiche internazionali con i principali centri di ricerca europei ed extraeuropei del settore (Meda, Montino, Sani, 2010), è stato capace di incentrare le sue indagini su nuovi filoni di studio e su talune tematiche storico-educative a lungo ignorate o ampiamente trascurate dalla storiografia tradizionale, che, al contrario, hanno saputo rivelare notevoli potenzialità euristiche. Attraverso anzitutto la messa in luce e la valorizzazione di “nuove” fonti per la ricerca storico-educativa, il gruppo maceratese ha, per esempio, analizzato con particolare acribia la storia delle discipline scolastiche (Ascenzi, 2004; Ascenzi & Sani, 2016), il ruolo della scuola e dell’associazionismo giovanile nella promozione dell’identità nazionale e dell’idea di cittadinanza (Ascenzi, 2009), la storia dell’educazione speciale e delle istituzioni scolastiche per i sordomuti (Sani, 2008), l’influsso esercitato dalla stampa periodica per l’infanzia nella formazione e mobilitazione della gioventù italiana nel corso del Novecento (Meda, 2007; Ascenzi, Di Felice, Tumino, 2008), la storia

dell'università e dell'istruzione superiore (Sani, 2013; Pomante, 2020); così come, con riferimento all'età moderna, le proposte formative degli istituti religiosi insegnanti (Sani, 2009), la trattatistica educativa e familiare in epoca umanistica e rinascimentale e nell'età del Concilio di Trento (Patrizi, 2005 e 2010; Sani, 2015), il ruolo esercitato dalle missioni cattoliche dei secoli XVI-XVIII nel rinnovamento culturale e nella vita della Chiesa e della società europea (Sani, 2019), ma anche, in tempi più recenti, il tema della cultura materiale della scuola e della memoria scolastica ed educativa.

L'analisi si conclude, infine, con una rapida panoramica su alcuni progetti di rilevanza nazionale, che hanno rappresentato negli ultimi anni una sintesi fortunata e riuscita di questa significativa stagione di studi. In particolar modo, tra di essi emergono l'elaborazione del Dizionario Biografico degli Educatori, promosso da un folto gruppo di atenei italiani (Genova, Macerata, Milano Cattolica, Roma Tre e Torino) e ammesso nel 2010 al cofinanziamento del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, volto ad ampliare gli orizzonti della tradizionale ricerca storico-pedagogica e ad entrare nel merito della "vita vissuta" dei protagonisti dell'ambito educativo attraverso la ricostruzione di 2.345 profili biografici relativi a educatori, benefattori, filantropi, insegnanti, pedagogisti e scrittori per l'infanzia e la gioventù che si sono contraddistinti in maniera rilevante per il loro operato (Chiosso, Sani, 2013), e il recente progetto PRIN *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-201)*, attualmente ancora in corso, il quale si propone di analizzare non solo la storia della scuola, quanto più quel complesso e generale processo di definizione del «sentimento» che di quella scuola è stato elaborato nel corso del tempo a livello individuale e collettivo, sia sulla base delle esperienze scolastiche "reali", sia attraverso numerosi altri agenti sociali e culturali che hanno contribuito, almeno in parte, a rideterminarlo (Paciaroni & Montecchiani, 2019).

Una rinnovata storia della scuola e dell'educazione, dunque, quella affermatasi nell'ultimo trentennio, che non ha più individuato il suo riferimento privilegiato ed essenziale nelle teorie pedagogiche e nelle filosofie dell'educazione, ma che ha saputo valorizzare e promuovere, quali nuovi fondamenti dell'indagine storiografica, lo scavo archivistico e il riconoscimento di un ampio novero di fonti, materiali e immateriali, capaci di restituirci la complessità e la varietà dei processi formativi e delle dinamiche di alfabetizzazione e acculturazione messi in atto nei diversi ambiti educativi, scolastici e sociali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ascenzi, A. (2004). *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*. Milano: Vita e Pensiero.
- . (2009). *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*. Macerata: eum.
- Ascenzi, A., Di Felice, M. & Tumino, R. (A cura di). (2008). «Santa Giovinezza!». *Lettere di Luigi Bertelli e dei suoi corrispondenti (1883-1920)*. Macerata: Alfabetica Editrice.
- Ascenzi, A. & Sani, R. (A cura di). (2009). *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)*. Macerata: Alfabetica Edizioni.
- . (2016). *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L'insegnamento dei Diritti e Doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861- 1900)*. Macerata: eum.
- . (2017-2018). *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento (2 vol.)*. Milano: FrancoAngeli.

- Brunelli, M. (2009). The «Centre for Documentation and Research in History of Textbook & Children's Literature» in University of Macerata (Italy). *History of Education & Children's Literature, IV* (2), 441-452.
- Chiosso, G. (A cura di). (1997). *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820- 1943)*. Brescia: La Scuola.
- . (A cura di). (2000). *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*. Brescia: LaScuola.
- Chiosso, G. & Sani, R. (2013). *Presentazione*. In *Dizionario Biografico dell'Educazione* (vol. 1, pp. 7-14). Milano: Editrice Bibliografica.
- Chiosso, G. (Dir.). (2003). *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*. Milano: Editrice Bibliografica.
- . (Dir.). (2008). *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*. Milano: Editrice Bibliografica.
- D'Alessio, M. (2016). "Una biografia collettiva degli educatori italiani degli ultimi due secoli". A proposito del Dizionario Biografico dell'Educazione, 1800-2000. *Bollettino Storico della Basilicata, 32*, 145-154.
- Ghizzoni, C. (2000). Chiesa, educazione e società tra le due guerre. *Storia in Lombardia, XX* (3), 139-158.
- Meda, J. (2007). *Stelle e strisci. La stampa a fumetti italiana tra americanismo e antiamericanismo (1935-1955)*. Macerata: eum.
- Meda, J., Montino, D. & Sani, R. (A cura di). (2010). *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries* (2 vol.). Firenze: Edizioni Polistampa.
- Montecchiani, S. (2021). La promozione la valorizzazione del patrimonio storico- educativo: l'esperienza del Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università degli Studi di Macerata. *Annali di storia delle università italiane, XXV* (1), 199-208.
- Paciaroni, L. & Montecchiani, S. (2019). Le forme della memoria scolastica. A proposito del primo seminario nazionale PRIN. *History of Education & Children's Literature, XIV* (2), 1047-1053.
- Patrizi, E. (2005). *La trattatistica educativa tra Rinascimento e Controriforma. L'Idea dello scolare di Cesare Crispolti*. Pisa-Roma: IEPiù.
- . (2010), *Silvio Antoniano. Un umanista ed educatore nell'età del Rinascimento cattolico (1540-1603)* (2. ed.) (3 vol.). Macerata: eum.
- Pazzaglia, L. (A cura di). (1994). *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*. Brescia: La Scuola.
- . (A cura di). (1999). *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*. Brescia: La Scuola.
- . (A cura di). (2003). *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*. Brescia: La Scuola.
- Pomante, L. (2016). The Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000) between the retrieval of community identity and memory and the restoration of the historical and educational studies. *Historia Scholastica, 2* (1), 97-100.
- . (2020). *L'Università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Sani, R. (1994). Chiesa e prospettive educative in Italia dopo la Restaurazione: le suggestioni di un convegno. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche, I*, 265-276.

- (2006). History of Education & Children's Literature (HECL). *History of Education & Children's Literature*, I (1), 3-7.
 - (A cura di). (2008). *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*. Torino: SEI.
 - (2011). *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*. Macerata: eum.
 - (2013). L'invenzione della tradizione nelle università minori dell'Italia unita. Il caso delle origini duecentesche dello Studium Maceratense. In Cavallera, H.A. (A cura di). *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca* (vol. 1, pp. 507-538). Lecce: Pensa Multimedia.
 - (2015). *Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche nell'Italia moderna*. Milano: FrancoAngeli.
 - (2019). Catholicism, education and emigration: the Spiritual Guide of the Italian emigrant in America by the Scalabrinian priest Pietro Colbacchini. *History of Education & Children's Literature*, XIV (2), 263-283.
- Sureda, B. (2009). History of Education & Children's Literature (HECL), un ambiciós projecte de divulgació científica. *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 3, 173-176.
- Ulivieri, S., Cantatore, L. & Ugolini, F.C. (A cura di). (2015). *La mia Pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED*. Pisa: Edizioni ETS.

••• ••• •••

Los “cursillos de selección profesional” en la Escuela Normal de Lleida, 1931-1933

Meritxell Simon-Martin y Gloria Jové Monclús

Universitat de Lleida

RESUMEN

La educación fue una de las prioridades de la Segunda República española (1931-1939). Ésta debía ser pública, gratuita, mixta, activa, creativa, que atendiera sobre todo a los niños/as, pero también a los adultos y que fuera, en última instancia, motor de cambio social. Para ello se promovió una reestructuración global de toda la instrucción pública: se reabrieron/construyeron nuevas escuelas primarias, se aumentó la plantilla del Cuerpo de Maestros, se subió el salario de los docentes, y se reformó el modelo de formación, selección y perfeccionamiento profesional del Magisterio. Con el fin inmediato de incorporar a maestros/as que pudieran ejercer en estas nuevas escuelas (así como para dar respuesta a aquellos/as maestros/as que aprobaron las últimas (y accidentadas) oposiciones (de 1928, correspondientes al Plan Bergamín de 1914) pero que, por problemas administrativos, no obtuvieron plaza), el 3 de julio de 1931 el Gobierno Provisional de la República promulgó un Decreto que estructuraba un nuevo formato de formación de docentes de primaria y de ingreso en el Magisterio, en sustitución de las oposiciones: los “cursillos de selección profesional”, que tuvieron lugar en 1931, 1933, 1935 y 1936.

A pesar de la extensión y riqueza de la historiografía sobre la educación durante la Segunda República, existen escasísimos trabajos que exploren este aspecto de la formación y selección de maestros/as: los “cursillos de selección profesional”. Esta comunicación se propone presentar el proyecto de investigación histórica que estamos realizando, y que precisamente tiene como objetivo contribuir a paliar esta laguna historiográfica. Nuestra investigación se centra en la formación de maestros durante el primer bienio de la Segunda República y se basa en el estudio de caso de la ciudad Lleida. Lo hacemos a partir del análisis de unos manuscritos apenas conocidos que custodia la Universidad de Lleida (10 diarios escritos por c.190 “cursillistas” durante el mes de febrero de 1932) y con la ayuda de dos softwares diseñados en el marco de las Humanidades Digitales. Esta ponencia se propone pues presentar los ejes centrales de esta investigación con el objetivo de (re)abrir y fomentar esta línea de investigación, así como invitar e incitar a otros investigadores a explorar los fondos de otras escuelas normales para contribuir a elucidar, de forma colectiva, este aspecto de la historia de la educación durante la Segunda República que, hasta ahora, no ha sido el objeto de interés académico sistemático.

••• ••• •••

La història viscuda, la història relatada: l'educació de les dones en el franquisme dins i fóra de les aules

M^a del Carmen Agulló Díaz.

Universitat de València

Aconseguir una mirada no androcèntrica i crítica sobre l'educació de les dones i, sobre el conjunt de la societat, és l'objectiu principal de l'assignatura “Història de l'educació de les dones” que intenta que l'alumnat assolisca coneixements sobre la matèria, i, de manera simultània, fomentar actituds i comportaments d'igualtat entre dones i homes.

En aquesta aportació relatem el desenvolupament d'un projecte “*Mujeres para Dios, para la patria y para el hogar: l'educació de les dones en el franquisme*”, dut a terme amb l'alumnat de Pedagogia, amb la intencionalitat de que s'aproxime a aquest temps recent, per tal de conèixer com s'han anat configurant, a través dels discursos teòrics i de les pràctiques quotidianes, identitats femenines que remetien i feien obligatori el model tradicional de dones al servei de Deu, la Pàtria i la llar (Gonzalez, 2014) mentre condemnaven el de ciutadanes modernes republicanes, i, al mateix temps, detectar les contradiccions que s'han produït en el mateix discurs del franquisme (Agulló, 1993).

Les activitats, incloses dins de projectes anuals d'innovació educativa, han estat realitzades mitjançant una metodologia innovadora, que ens duu a una proposta vivencial de la història de l'educació (Agulló, 2021) on s'inclou la localització i anàlisi de materials de les etapes d'infància, adolescència i joventut de les dones i que formen part de la seua educació formal, no formal i informal, de manera que els permet apropar-se a un coneixement proper de la realitat i, al mateix temps, recuperar el nostre patrimoni històricoelectiu.

Per últim, es tracta d'aconseguir la transferència a la societat dels coneixements obtinguts a través del muntatge d'una exposició i la seua posterior difusió digital.

1. DESCRIPCIÓ DEL PROJECTE

1.1. L'alumnat

El projecte s'ha dut a terme en els cursos: 2011-2012; 2018-2019 i 2019-2020. En totes les ocasions els participants han estat l'alumnat matriculat en l'assignatura *Història de l'educació de les dones*, optativa, de quart curs del Grau de Pedagogia de la Facultat de Filosofia i Ciències de la Educació de la Universitat de València.

La composició numèrica és variable en cada curs acadèmic, oscil·lant al voltant de quaranta persones, de les quals aproximadament el 90% son dones.

1.1. Objectius

- Assolir els continguts inclosos en el tema 7 del programa de l'assignatura Història de l'educació de les dones: “El retorn del model tradicional: “*Mujeres para Dios, para la Patria y para el*

Hogar” on s’explica i analitza l’evolució de l’educació de les dones en el franquisme, en els àmbits formal, no formal i informal.

- Desenvolupar una metodologia activa, experiencial, significativa i cooperativa que permeti una mirada crítica al voltant del franquisme i el paper que imposava a les dones per ajudar-les a confeccionar el seu propi relat.
- Potenciar entre l’alumnat actituds de cooperació, solidaritat i companyerisme
- Potenciar el diàleg intergeneracional a través de la realització d’entrevistes a dones de diverses generacions (mares, àvies...)
- Iniciar-les en la investigació historicoeducativa, utilitzant fonts diverses i valorant en cada cas la seua pertinença: testimonis orals, objectes i materials de caràcter gràfic i escrit, relacionats amb tots els àmbits de l’educació de les dones.
- Recuperar patrimoni historicoeducatiu, de caràcter material i immaterial relacionat amb l’educació de les dones.
- Fer reflexionar al conjunt de l’alumnat dels diferents graus de la facultat, personal PDI i PAS sobre la necessitat de conèixer els arrels històrics de les desigualtats de gènere per fomentar polítiques educatives que fomenten la igualtat.
- Implicar a diferents organismes de la Universitat (Facultat de Filosofia i C. de l’educació, Unitat d’Igualtat) i a membres de la societat extrauniversitària en un projecte de reflexió al voltant de la influència del franquisme en els models actuals de feminitat i masculinitat.
- Fer visible el compromís de la Facultat amb la societat, exposant al públic uns materials que mostren la desigualtat de gènere propugnada pel franquisme.
- Fer difusió de l’exposició a través dels mitjans de comunicació: Youtube.

1.3. Desenvolupament del projecte

Consta de quatre fases d’implementació:

I. Explicació del projecte en l’aula

En una primera sessió, la docent realitza una introducció al tema, i explica les característiques generals de l’educació de les dones en el franquisme. Posteriorment exposa el treball a realitzar, objectius i metodologia i s’organitzen els sis grups de treball. Els seus membres són triats de manera voluntària pels seus integrants, i els temes s’adjudiquen aleatòriament, per sorteig, de manera que a cadascun d’ells li correspon estudiar en profunditat un dels sis temes:

- L’educació formal: escolarització testimonis i materials dins de l’escola.
- L’educació formal: anàlisi dels manuals escolars.
- La influència de l’església catòlica en l’educació de les dones.
- La influència de la *Sección Femenina*.
- L’educació no formal: mitjans de comunicació (ràdio, cine, TV).
- L’educació no formal: revistes, tebeos, llibres.

II. Elaboració del marc historicoeducatiu

L’alumnat realitza una lectura obligatòria, indicada per la professora, de bibliografia bàsica comuna a tots els grups, que fa referència a temes educatius i la situació social de les dones.

Cada grup rep indicacions bibliogràfiques per cada tema, a la que l’alumnat pot afegir la que considere pertinent i rellevant, després de realitzar una cerca i revisió bibliogràfica.

III. Fase de documentació i cerca de materials

No existeix una única font per la investigació històricopedagògica sinó que cal combinar tot tipus de fonts i materials (Depaepe, 2010) que han de ser rigorosament interrogats per tal de donar resposta a les hipòtesis plantejades.

En el nostre cas utilitzem quatre classes de recursos:

a) Els manuals escolars i els quaderns de classe.

Els manuals escolars condensen els continguts, la ideologia i la cultura que, de manera directa o indirecta, es transmet per les instàncies governatives per tal de formar a la població en els discursos teòrics considerats convenients (Martínez, 2019). Les identitats femenines i masculines son reproduïdes a través dels continguts i de les il·lustracions, i el seu anàlisi ens permet saber quines son les aconsellades i quines les condemnades, tant per la seua aparició com per la seua absència.

Els quaderns escolars, per la seua part, contenen narratives dinàmiques, que permeten la connexió entre el context, les vivències personals i el record dels autors (Martin y Ramos, 2015) apropant-nos a la quotidianitat i realitat de les escoles.

Tot plegat, l'anàlisi dels llibres i quaderns escolars permetrà detectar coincidències i dissonàncies entre els models femenins teòrics i pràctics.

b) El patrimoni immaterial: la importància de les fonts orals

Les persones, *tresors vius* (Agulló, 2010), emmagatzemen en la memòria i comuniquem diverses expressions del patrimoni immaterial. Com historiadores de l'educació volem recuperar i conservar aquests testimonis, que permeten donar veu "als de baix", als protagonistes anònims com han estat les dones que han viscut en el franquisme (Súarez 1998).

L'instrument bàsic per la seua recuperació són les *entrevistes*, que permeten extraure informacions de caràcter objectiu i emocional. La seua utilització correcta requereix d'un procés previ de formació, i l'alumnat realitza un taller de fonts orals on se li donen indicacions tècniques, i instruments d'anàlisi per descobrir els seues avantatges i riscos.

Cada alumne ha d'entrevistar un mínim de dues dones educades entre 1939 i 1975, utilitzant qüestionaris/guions que prèviament han elaborat on es tracten temes referits a l'escola, activitats de caràcter religiós catòlic, de la Secció Femenina, lectures de còmics i llibres infantils, cançons, pel·lícules, diversions... Les entrevistades seran principalment mares, àvies o familiars, fet que propicia el diàleg intergeneracional (Redondo, 2012).

c) Les fonts gràfiques

Com ens han indicat Comas, Motilla i Sureda (2012) les fonts gràfiques han de ser valorades per si mateixes, per la informació particular que proporcionen, i han de ser analitzades i interpretades, utilitzant un mètode propi que ens permeta construir el nostre discurs. En aquest projecte hem utilitzat la fotografia com a font documental per a la interpretació històricopedagògica (Rodríguez de las Heras, 2010) i, per tal de formar a l'alumnat en el seu ús, en les darreres edicions del projecte hem projectat i comentat la conferència gravada sobre l'ús dels recursos gràfics, pronunciada per la professora Francesca Comas, de la Universitat de Ses Illes Balears, en la facultat de Magisteri de València en el curs 2017-2018.

L'alumnat demana a les entrevistades fotografies de la seua vida, relacionades amb els àmbits educatius. Son habituals les escolars i les de la primera comunió i boda, però també

les de festes, excursions... Totes son analitzades i interpretades amb els mateixos criteris de la resta de fonts i incloses en els corresponents relats.

d) El patrimoni material

Els objectes materials, considerats part del patrimoni històricoeducatiu són objectes-empremta, suport d'emocions i sentiments associats a ells, per la qual cosa també formen part indiscutible del patrimoni immaterial (Gelabert, González i Motilla, 2018) Recuperar-los ens permet conèixer la realitat dels discursos en la pràctica així com els sentiments associats.

Els grups cerquen materials relacionats amb tots els temes: materials didàctics, *Sección Femenina*, església catòlica, activitats d'esplai... El compartir els resultats de la cerca potencia la cooperació.

Cada objecte es fotografia i documenta, per tal d'incorporar-lo a l'inventari del nostre patrimoni històricoeducatiu, i es discuteix la pertinència i originalitat per exhibir-lo en l'exposició.

IV L'exposició



L'alumnat la instal·la al vestíbul de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'educació que, al tractar-se d'un espai expositiu d'accés obert, permet l'accés lliure de persones i intenta mostrar a la comunitat educativa de la Universitat i el conjunt de la societat, de quina manera es va educar les dones a la dictadura franquista, tant en l'àmbit escolar com en els de l'educació no formal i informal.

Consta de quatre o cinc vitrines on s'exposen els materials recollits per l'alumnat en els apartats explicitats: escolar (una o dues vitrines); església catòlica, *Sección Femenina*, i materials relacionats amb l'oci. En cada vitrina els materials s'acompanyen de textos explicatius que aporten una mirada crítica i no androcèntrica al voltant d'una educació de les dones que va estar marcada pel nacional-catolicisme i el sistema patriarcal.

En els balcons del vestíbul es penjen quatre atractives lones -dissenyades per Pau Lagunas-, que arpleguen imatges i textos sobre el tema, així com una que serveix de portada.

L'exposició és diferent en cada edició, al variar les aportacions de l'alumnat, el que permet aprofundir en diferents aspectes segons els materials arplegats. D'aquesta manera, l'exposició permet accedir al coneixement de l'educació de les dones al franquisme de manera viva i significativa.

V. Anàlisi, interpretació i exposició

Tots els grups posen en comú la informació gravada i els materials arplegats per cada un dels seus membres i, després de sotmetre'ls als instruments d'anàlisi corresponent, elaboren el seu propi relat crític.

Cada grup exposa la seua part del treball a tota la classe utilitzant els recursos que considera més adequats (Power Point, Prezi, vídeos...) i, al finalitzar, es duu a terme un debat per tal de poder elaborar de manera col·lectiva les conclusions finals de l'evolució històrica de l'educació de les dones en el franquisme.

A més, lliuren a la professora un treball escrit on expliciten els seus coneixements i on, en els annexos, aporten tot el material que han utilitzat per la seua confecció

2. MÉS ENLLÀ DE L'AVALUACIÓ: COMPARTIR EXPERIÈNCIES, DIFUSIÓ DE LES RESULTATS.

El plantejament del projecte fa innecessària una avaluació quantitativa. Es centrem, doncs, en una valoració de la consecució dels objectius plantejats.

Analitzades les exposicions, els treballs lliurats i els comentaris de les persones que han visitat l'exposició, es pot afirmar que l'alumnat ha adquirit un coneixement suficient sobre l'educació de les dones en el franquisme i han detectat les contradiccions que es van donar i van permetre el sorgiment d'unes dones crítiques i feministes. Al mateix temps, han desenvolupat actituds de respecte als altres, a la seua feina i a les seues opinions, així com de treball en equip, i de presa de decisió individual i en grup.

S'ha iniciat en grau satisfactori en la recerca històricoeducativa d'una manera experiencial, aprenent a utilitzar diverses fonts primàries -escrites, orals, gràfiques, audiovisuals, i a analitzar-les i valorar els seues límits i possibilitats. De manera simultània s'ha implicat en la recuperació del patrimoni històricoeducatiu, material i immaterial, de manera vivencial, fent-se conscients de la seua importància per la reconstrucció de la pròpia història i de la necessitat de la seua conservació.

Les exposicions han gaudit d'una constant afluència de públic, destacant la implicació i valoració positiva dels familiars que les han visitat. A més, s'ha difós a través del canal de Youtube de la facultat: <https://www.youtube.com/watch?v=VpwtKI3OPcs>

Tot plegat, l'exposició, lluny d'interpretacions nostàlgiques, intenta moure a la reflexió i l'anàlisi crítica d'una etapa de més de 40 anys, que, a causa dels canvis socials i econòmics, es va veure obligada a evolucionar en l'àmbit educatiu i en el de la consideració social de les dones, sense perdre però, els trets segregadors i discriminadors que van caracteritzar el franquisme.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agulló Díaz, M^a del Carmen (1993). *La educación de las mujeres en el franquismo y su evolución en Valencia. 1951-1970*. Tesis doctoral accesible en https://www.academia.edu/42284838/La_educaci%C3%B3n_de_la_mujer_en_el_franquismo_y_su_evoluci%C3%B3n_en_Valencia_1951_1970
- . (2010). La voz y la palabra de los tesoros vivos: fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2).
- . (2021). Mestres en formació s'apropen a la formació de mestres. En Manuel Martí, Emma Vidal i Aida Sanahuja (ed.), *L'impacte de les reformes educatives de l'etapa democràtica. 1975-2006*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Comas, Francesca; Motilla, Xavier, Bernat Sureda (2012) Iconografía de la educación en Baleares. Cambios y continuidades a partir de las fotografías (1900-1936). En Xisca Comas, Xavier Motilla i Bernat Sureda, *Fotografia i historia de l'educació*, Mallorca: Lleonard Muntaner (ed.).
- Depaepe, Simon (2010). Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre la història de l'educació. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 15.
- Gelabert, Llorenç, Sara González, Xavier Motilla (2018). La sensibilización en la conservación del patrimonio educativo inmaterial en los estudios de maestro. En Sara González, Juri Meda, Xavier Motilla i Luigiaurelio Pomante (ed.), *La práctica educativa. Historia memoria y patrimonio*, Salamanca: FahrenHouse.
- Gonzalez Perez, Teresa (2014). Dios, Patria y Hogar: la trilogía en la educación de las mujeres. *Hispania Sacra*, LXVI, 133.
- Martin Fraile, Bienvenido, Isabel Ramos Ruiz (2015). *La historia contada en los cuadernos escolares*, Madrid: Los libros de la Catarata.
- Martínez Pose, Beatriz (2019). La representación de la mujer en los manuales escolares de la Segunda República y del primer Franquismo (1931-1945). *Investigacions Feministas*. 10 (1).
- Redondo Castro, Cristina (2012). Las mujeres y la escuela. Relato de tres generaciones: abuelas, madres e hijas. En Pedro Moreno Martínez i Ana Sebastián Vicente (ed.), *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia: SEPHE, CEME de la Universidad de Murcia.
- Rodríguez de las Heras Pérez, Antonio (2010). L'ús pedagògic de la fotografia històrica. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 15.
- Suárez Pazos, Mercedes (1998). Relatos de mulleres. A vida nos colexios de monxas. En C. Caruncho e P. Mayobre (coord.), *Novos dereitos: Igualdade, Diversidade e Disidencia*, Santiago: Tórculo.

••• ••• •••

RESUMEN

El Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CeMuPe), dispone de un fondo documental de más de mil cuadernos, siendo el más antiguo de 1868. Son una fuente escrita que muestra la evolución de la escuela primaria española al compás de los años. Nos acercan a tiempos pasados, a las prácticas diarias de formación de los niños y, asimismo, dan cuenta de aquellos aspectos de la realidad social, política o familiar que más llamaron la atención de los alumnos o del maestro al quedar reflejados en el soporte del papel.

En este estudio se presentan los cuadernos de una escuela rural en la provincia de Zamora ligada a la Fundación Sierra Pambley de León, de una gran importancia en el primer tercio del siglo XX, asociada a los planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza. Tratamos a lo largo de este artículo de analizar los orígenes administrativos de las fundaciones benéfico-docentes que, en esta etapa de mediados del siglo XIX y primer tercio del XX, realizan una labor importante dentro del sistema educativo nacional en tareas de apoyo a la escolarización.

Desde la Ley Moyano de 1857 hasta el periodo franquista no se formalizaron unos contenidos a transmitir en la escuela primaria española. La Ley de Educación Primaria de 1945 sentará las bases para la publicación de los primeros Cuestionarios Nacionales en 1953, documento donde por primera vez, en la historia del sistema educativo español, la administración educativa presenta un programa oficial de contenidos a trabajar en la escuela primaria.

Hasta la aparición en 1953 de los Cuestionarios Nacionales, primer currículo oficial, la escuela primaria española caminaba exclusivamente de la mano de los maestros. Su actividad empírica, fruto de los años de estudio en la Normal de Magisterio junto a conocimientos aportados por los manuales y la orientación de la Inspección Educativa, marcaba el discurrir del trabajo escolar en el aula. Desde 1857, fecha de promulgación de la Ley Moyano, la administración educativa había intentado, en varias ocasiones, dotar de un programa escolar único para todo el territorio nacional a la escuela primaria, circunstancia que no se había producido finalmente. Habrá que esperar al régimen político del franquismo para que este proyecto se haga realidad. Después de otros intentos acaecidos durante la guerra civil, por fin en 1953 surgen los Cuestionarios Nacionales.

La idea de fondo de los Cuestionarios es limitar la cultura tradicional del magisterio por medio de la presencia de un nuevo currículo procedente de los teóricos de la educación para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje.

La situación escolar en la España de comienzos del siglo XX presentaba un panorama alto desolador. Desde la Ley Moyano de 1857 se había avanzado de manera importante en la política de oferta de plazas escolares en la etapa obligatoria de 6 a 9 años, pero aún eran insuficiente para alojar todas las necesidades existentes.

En consonancia con la falta de escolaridad estaba directamente relacionado el altísimo porcentaje de analfabetismo del momento (63,8% en 1900 y 59,4% en 1910).

A este ambiente cabe añadir la falta de maestros suficientemente preparados y pagados, la higiene y salubridad de la mayoría de las escuelas y medidas económicas por parte del Estado que hicieran frente a tan caótica y preocupante situación cuando desde las altas esferas intelectuales españolas se demandaba un acercamiento a Europa como símbolo de progreso y desarrollo de la nación. Indudablemente con el dibujado contexto material, personal y profesional poco se podía alcanzar.

Es bien cierto que en estos momentos no se alcanzaba una estabilidad en cuanto a la escolarización de la población juvenil en los tramos obligatorios, ni el analfabetismo presentaba escaso porcentaje, ni había escuelas buenas y suficientes, ni los maestros disfrutaban de una aceptable imagen social, pero a pesar de este sombrío panorama los esfuerzos se intensificaban creándose escuelas, aumentando el número de escolarizados, disminuyendo, como hemos visto en la estadística anterior, los analfabetos.

Visto la precariedad del sistema nacional de educación, éste necesitaba la aportación de cualquier institución que se crease con esa intención y aquí entran de lleno las fundaciones benéfico-docentes que en estos años de principios del siglo XX significaron una importante ayuda en muchas zonas del país, bien es verdad que, en algunas con mayor auge, pero a la postre, resultando ser un complemento útil y necesario.

Para acercarnos a esta realidad hacemos uso de los cuadernos escolares que forman parte integrante de la cultura material escolar y se contemplan desde la nueva historiografía educativa como fuente y recurso para conocer el pasado de la escuela, de la infancia y de la educación. Los objetos y útiles forman la cultura de la escuela, en cuanto que reflejan la praxis o cultura empírica, y en parte también porque muestran la teoría educativa y la normativa proyectada hacia la misma. Todos estos objetos, alejados de los tradicionales textos y documentos archivísticos, poseen un significado propio. Son fragmentos de la microhistoria escolar, producidos en el interior del aula por los alumnos y profesores en el ejercicio diario de las actividades académicas. La clave de estos objetos es atribuirles credibilidad, es decir, otorgarles la capacidad de ser representaciones significativas de una cultura que nos habla de nuestras tradiciones, de la memoria colectiva, del pensar y sentir la escuela. Una vez dado este paso, hay que ir más allá, reconstruyendo el pasado de la escuela desde una perspectiva narrativa flexible.

El cuaderno es el reflejo de lo que escribieron unos maestros enseñando y unos niños aprendiendo. En ellos se plasmaron no sólo unos ejercicios y deberes, sino la metodología del aula, la primacía de unas asignaturas sobre otras, los contenidos impartidos de cada disciplina, la transmisión de ideas y valores. Asimismo, permiten contemplar la vida fuera de las aulas, al dar cuenta de aquellos aspectos de la realidad social, política o familiar que más llamaron la atención de sus protagonistas.

El artículo vuelve la mirada hacia los cuadernos de un tiempo y espacio concretos, vinculación necesaria entre esos dos parámetros que permiten entender un determinado fenómeno.

En este caso la actividad pedagógica se centra en tierras leonesas de principios del siglo XX, donde se desarrolla la labor educativa de la Fundación Sierra-Pambley. Una realidad que fue posible gracias a las ilusiones del filántropo leonés Francisco Fernández Blanco, para quien la regeneración de España pasaba por la educación del pueblo, la formación cultural y el trabajo cualificado de las capas más desfavorecidas de la sociedad. Amigo y compañero de los institucionistas, mantuvo un compromiso ético e innovador con la enseñanza de las clases campesinas más desfavorecidas mediante la creación de escuelas con maestros, contenidos y metodología progresista muy distinta de la escuela tradicional que por entonces existía en España. Desde su creación estuvo al amparo de la Institución

Libre de Enseñanza (ILE), y bajo la influencia de Gumersindo de Azcárate, Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío o Ricardo Rubio. De este modo se crearon escuelas en la provincia de León, y una en Zamora, donde el filántropo poseía tierras y posesiones. El análisis de los cuadernos de una de sus escuelas –la de Morerueta de Tábara en la provincia de Zamora– permite contemplar los procesos de enseñanza-aprendizaje que estaban en su ideario educativo para, de alguna manera, dar un paso más en la interpretación de un modelo de escuela ya desaparecida.

Cuando se estudian los cuadernos hay que tener en cuenta que tras su aparente simplicidad se esconde un complejo entramado de aspectos relevantes en la interpretación del modelo educativo y de la época social en la que se escribió. Desde el CeMuPe el análisis se ha realizado atendiendo a cuatro apartados: el formato y la presentación del cuaderno; la autoría del cuaderno; el contenido, y las clases de cuadernos.

Pero además hay ciertas escrituras, las que llamamos «escrituras al margen» que no responden a ninguno de los aspectos anteriores, ni al currículo en sí, sino que están al margen de lo previsible y pautado, que expresan sentimientos, costumbres y acontecimientos históricos, y que, desde nuestro presente del siglo XXI, son un referente esencial para revivir y volver a recorrer la escuela, la infancia y los momentos históricos o sociales señalados del pasado. En todo caso, son una fuente primaria de gran riqueza y flexibilidad que nos acerca a la intrahistoria de las aulas. Los historiadores de la educación dan cuenta y valoran la importancia de un material escrito que muestra lo que la escuela fue y cómo evolucionó al compás de los años.

A principios del siglo XX el panorama de la escuela elemental pública era, en palabras de uno de los inspectores más comprometidos de la etapa, Félix Martí Alpera, «rutinaria, carcelaria y libresca. Es deprimente y desconsolador el cuadro que ofrece la enseñanza en las grandes ciudades, pero el de nuestras escuelas rurales es tristísimo y bochornoso». Solo ciertas instituciones benéfico-docentes o filantrópicas vinculadas a los ideales de una educación progresista e innovadora intentarán escapar de este panorama. La ILE y la JAE (Junta para Ampliación de Estudios) promoverán iniciativas en esta línea.

Fruto de la amistad entre Cossío, Giner de los Ríos y Azcárate con el filántropo leonés Francisco Fernández Blanco se creó en 1887 la Fundación Sierra-Pambley en la provincia de León, con un gran calado social y escolar al apoyar explícitamente a las amplias capas de población de la zona que apenas contaban con recursos económicos ni formación cultural. La Fundación comienza la creación de escuelas con una ideología renovadora, que intentaba ante todo corregir los desequilibrios sociales y lograr la integración profesional de sectores desfavorecidos a lo largo de la historia. Junto a la acción educativa se destacaban actuaciones complementarias como cantinas, roperos, mutualidades, cooperativas y asociaciones de antiguos alumnos destinadas a proporcionar manutención alimenticia y escolar de la infancia más necesitada.

Fiel a los principios institucionistas, fomentaba una escuela activa. No se debe olvidar que era una zona geográfica deprimida en la que predominaba el semianalfabetismo y la ignorancia, donde los niños apenas iban a la escuela. Constituyó una apuesta ilusionada por el progreso social mediante la educación, aplicación directa del gran principio ilustrado del siglo XVIII.

El esfuerzo se dirigía a promover las prácticas de enseñanza básica y aplicada que permitiera a los alumnos mejorar los hábitos de vida, conseguir un trabajo más racional y productivo que revertiera en el desarrollo de la comarca, contribuyendo así a la mejora de la sociedad. Para ello siguieron las tendencias pedagógicas renovadoras, concediendo becas para formar a sus docentes en las aulas europeas, suscribiéndose a revistas extranjeras y recibiendo pedidos de materiales didácticos empleados

en el continente. Además, se impulsó el cuaderno, la escritura del alumno, las copias, las redacciones, los apuntes tomados por el niño con el fin de que fuera la actividad y el aprendizaje significativo el centro de la enseñanza, frente a una memorización rutinaria y sin comprensión que se utilizaba en el resto de las escuelas de enseñanza elemental.

En Moreruela de Tábara (Zamora) se estableció una de las escuelas en 1897. Con su pedagogía progresista, muy por delante de la docencia de aquellos tiempos, cumplía las exigencias anteriores, es decir, una dotación importante tanto en los materiales pedagógicos innovadores, en la metodología utilizada y en la formación del maestro.

Cantón Mayo, con respecto a la creación de la escuela de Moreruela, cuenta que:

«Visto el prestigio y buena marcha de la Escuela de Villablino (...), en enero de 1897 fundó D. Paco Sierra otra Escuela de Ampliación de Instrucción Primaria para Niños en Moreruela de Tábara, con la condición de servir a la enseñanza de cuatro pueblos limítrofes: Moreruela, Sta. Eulalia, Pozuelo y Faramontanos. La voluntad del Fundador indica la proporción de alumnos de cada uno de los pueblos: el primero más que el segundo, éste más que el tercero y el cuarto se reserva para cubrir las vacantes de cada promoción si entre los tres pueblos no se reuniera el cupo de treinta».

En estas escuelas, los propios maestros confeccionaban sus programas de acuerdo con las directrices que emanaban de la Fundación. Las materias de Horticultura y Fisiología se priman especialmente en la escuela de Moreruela. De ahí conservamos algunos cuadernos primorosos, cuidados y pulcros utilizados como textos de enseñanza.

En España la ley de 1857 hace figurar la agricultura como materia obligatoria de la primera enseñanza elemental. En 1901 pierde ese carácter obligatorio. En 1903 desde el Gobierno se abrió concurso público para la redacción de cartillas agrícolas regionales con destino a las escuelas de primera enseñanza. Sin embargo, las voces de los progresistas se dejaron escuchar: «¿Es acaso con cartillas como se ha de enseñar la agricultura en nuestras escuelas»? Se supuso, además, que los maestros no tenían una preparación agronómica.

En este aspecto, la obra social de la Fundación en esta comarca debe ser reconocida. Destaca el fomento de la labor asociacionista, con la creación del Sindicato de Labradores de Moreruela, una experimentación agrícola que supone un avance para la comarca, con selección de semillas, aclimatación de productos hortofrutícolas, explotación de los prados, plantación de árboles frutales, etc.

Por su parte, en la escuela se enseña la introducción de nuevos cultivos, los ensayos con especies autóctonas, el empleo de abonos, los beneficios del riego o la utilidad de la maquinaria, para que el alumno ponga en práctica más adelante una agricultura racional e inteligente de progreso.

Muestra de ello es el cuaderno de preparación de lecciones del maestro destinado a la materia de Horticultura. Es un cuaderno apaisado de 16 x 22cm, con 25 hojas blancas, sin margen y con espiral. En la portada tiene escrito el título Horticultura y también la marca del cuaderno, Orión.

Destaca sobremanera, por una parte, la gran calidad artística de las veintiséis ilustraciones, y por otra, la amplitud de los contenidos expuestos sobre el tema de la horticultura.

Entre los contenidos se pueden citar: Horticultura: definición, situación, extensión y exposición de la huerta, condiciones agrícolas y económicas, división en cuarteles y parcelas; Herramientas o utensilios del horticultor; Instrumentos de transporte; Instrumentos de arboricultura; Preparación del suelo: desfondo, labores, distribución de la huerta y árboles frutales. Diferentes modos de multiplicación de los vegetales; reproducción por semilla; reproducción por estaca; injertos. Condiciones para el buen éxito del injerto y diferentes clases de injertos; poda de los árboles; poda para fruta, cultivos especiales.

••• ••• •••

Análisis de la presencia de autores y textos universitarios en plataformas y catálogos digitales de bibliotecas: un estudio de caso

Jaime del Rey Tapia

Universidad Complutense de Madrid

OBJETIVOS

La aparición de plataformas digitales con información bibliográfica general y especializada ofrece una gran oportunidad en trabajos de historia de la educación como fuente para analizar la difusión del conocimiento, alternativa o complemento de otras aproximaciones bibliométricas tradicionales en investigación.

Los objetivos en concreto de esta comunicación son:

- Presentar la información bibliográfica sobre textos científico técnicos y autores disponible en plataformas y catálogos digitales como fuente en historia de la educación.
- Explorar las posibilidades de análisis que ofrece esta información, estableciendo comparativas entre la difusión de lo publicado por diferentes teóricos de la educación.
- Introducir la oportunidad de emplear las gráficas estándar que ofrecen las herramientas informáticas de uso sencillo y generalizado para presentar resultados interrelacionando diferentes variables en trabajos de investigación.

El trabajo se aborda como estudio de un caso, contemplando los autores españoles de libros publicados por una editorial científica de reconocido prestigio, Editorial Morata, sin entrar a fondo en el análisis y validez de los nuevos indicadores. Sobre el posicionamiento destacado de esta editorial especializada en textos de educación se pueden consultar los resultados de los proyectos del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC sobre Categorización de Publicaciones Científicas en Ciencias Humanas y Sociales, indicadores SPI (*Scholarly Publishers Indicators*), en: <http://ilia.cchs.csic.es/SPI/> (disponible en otoño 2021).

METODOLOGÍA Y FUENTES

Se conocen como métricas alternativas (*altmetrics* en inglés), los nuevos indicadores sobre el entorno digital de publicaciones que han aparecido para reflejar información y comportamientos de este entorno y que complementan y no reemplazan otros indicadores tradicionales.

En nuestro caso, se ha revisado la presencia de un conjunto de autores en dos plataformas digitales: WORLDCAT y DIALNET. El trabajo se centra en los autores españoles que publicaron algún libro entre los años 1976 y 2015 en Ediciones Morata. Sobre la presencia de estos autores en ese periodo en la educación, se pueden ver dos artículos de la revista *Cuadernos de Pedagogía*: Cien Libros para Cambiar la Escuela, en el número 200 de febrero 1992 y 40 años 100 lecturas, en el número 451 de diciembre 2014 (en el primero, 40 autores han publicado en Morata y 14 títulos son de esta editorial; en el segundo artículo, 22 años después, también 37 autores han publicado en Morata

y 17 son títulos de la editorial). Se han manejado los archivos internos de la propia editorial donde se identifican los autores y las fechas de publicación. La decisión de trabajar solo con autores españoles, además de tratarse de un colectivo más próximo, se toma por la mayor facilidad de disponer de datos en las dos plataformas.

WORLDCAT ofrece el catálogo en línea de un número muy importante de bibliotecas de todo el mundo. Es un proyecto original del Ohio College Library Center, con casi cincuenta años de vida y “puede ser hoy por hoy la organización de servicios documentales y bibliotecarios más grande del mundo” (Alós-Moner y Méndez, 2008). Además de las funciones básicas para localizar títulos, incluye diferentes servicios. En concreto para el trabajo que aquí se presenta se ha utilizado Worldcat Identities, con información de las publicaciones de un autor determinado presentes en las bibliotecas que forman parte del catálogo.

Por su parte, DIALNET se define como “portal bibliográfico”, cuyo objetivo es dar mayor visibilidad a la literatura científica en lengua española, con especial orientación a las ciencias humanas, jurídicas y sociales. Es un proyecto de la Universidad de la Rioja, bien conocido en el entorno académico español, que ofrece diferentes servicios de consulta avanzada. En nuestro caso nos hemos centrado en los datos resumidos de la actividad de un autor a través de su presencia en esta plataforma.

Se han consultado también otras fuentes, como Google Academics, o DILVE (Distribuidor de Información del Libro Español en Venta, una plataforma digital promovida por los editores españoles) a efectos de contrastar la información.

Por último, para la presentación de los resultados, se utilizan funciones gráficas de la hoja de cálculo Excel. Son opciones estándar que, si bien originalmente está diseñadas para otros fines, es posible adaptar a nuestras variables.

DESARROLLO DEL CONTENIDO DE LA COMUNICACIÓN

La comunicación se centra en el análisis gráfico de los datos obtenidos en consultas a las dos plataformas mencionadas. A continuación, comentamos dos gráficas con los resultados del año 2016 fundamentalmente para dar una idea de la expresividad de las imágenes, sin pretender identificar aquí detalles concretos como serían los nombres de los autores.

Una primera imagen, a partir de datos de DIALNET, se obtiene con un gráfico estándar previsto en la herramienta para analizar la evolución de acciones de empresas en la bolsa. En el original de ese modelo, el eje horizontal se usa para fechas (se analiza la evolución a lo largo del tiempo de una empresa) o para nombres de las empresas (se analiza el comportamiento de varias empresas en una fecha determinada), y en los ejes verticales se representan el volumen de contratación diario de las acciones y los precios máximos, mínimos y de cierre de la acción en un día determinado.

Para nuestro caso, en el eje horizontal de la figura 1 aparecen los nombres autores. El eje vertical de la izquierda es la escala para el número de libros registrado en la plataforma, que se representa por las columnas azules: cuanto más altas más libros registrados. El eje vertical de la derecha es una escala anual. En cada autor, según esa escala temporal, aparece una línea negra vertical que representa el período de actividad registrado: de mayor longitud según su extensión y además el rombo rojo indica el año de su primera publicación en Ediciones Morata. Una de las ideas que permite resaltar este gráfico es precisamente en qué momento, dentro del período de actividad, publica en la Editorial: en unos casos al principio, el rombo en la parte baja de la línea negra y en otros al final, en la parte alta de la línea negra.

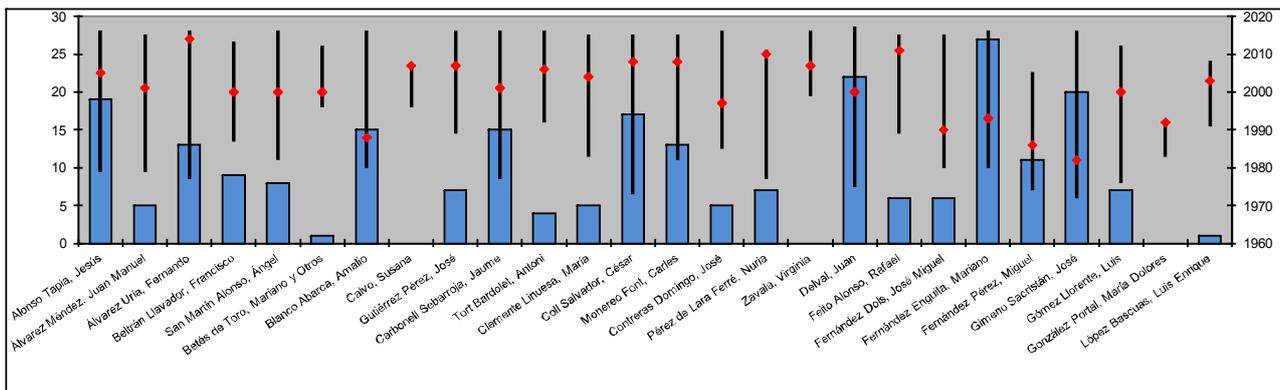


Figura 1. libros publicados, período de actividad en años según dialnet y año de la primera publicación en ediciones morata en 2016.

En cuanto a WORLDCAT, para los resultados que se presentan en la figura 2, se ha empleado una gráfica estándar de difusión espacial. El eje horizontal aquí son los años de la primera publicación del autor en Morata; el eje vertical es el número de obras del autor que aparecen en la plataforma; y el tamaño de las esferas es el número de bibliotecas con referencias del autor. Como se puede ver hay una cierta relación entre el número de obras y el número de bibliotecas (los círculos más grandes están casi siempre arriba).

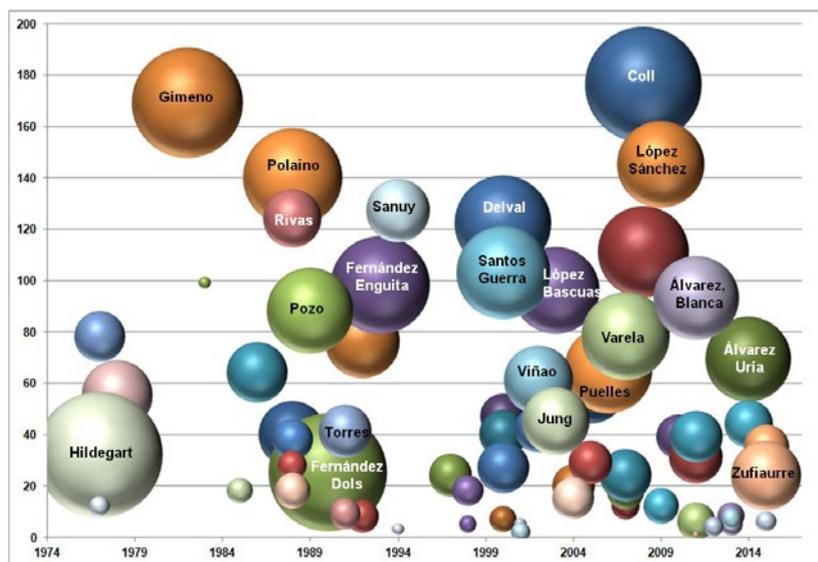


Figura 2. Presencia en bibliotecas según WORLDCAT en 2016

Las consultas a las plataformas se han realizado en dos fechas diferentes, con una diferencia de cinco años, en 2016 y 2021, lo que permite comprobar la evolución de algunas variables. Además, a partir de la información de DILVE, es posible establecer comparaciones entre diferentes fondos editoriales.

AVANCE DE CONCLUSIONES O REFLEXIONES FINALES

Se presentan datos de unos setenta autores españoles de libros universitarios de ciencias sociales (educación, psicología, sociología) que han publicado a lo largo de cuarenta años en una editorial

española de prestigio, autores significativos en la historia reciente de la educación en el mundo de habla hispana. Sería posible plantear un análisis similar para contrastar la actividad de otros colectivos.

Las soluciones gráficas elegidas ofrecen una gran expresividad y permiten hacer comparaciones y extraer conclusiones. Como siempre, la calidad de la información básica que existe en las plataformas es determinante y hay que ser precavidos en las posibles interpretaciones. De todas formas, parece claro que es posible identificar diferentes patrones.

Esta aproximación es una alternativa novedosa para analizar la difusión de obras publicadas por profesores de educación a lo largo de un cierto periodo temporal, que puede ser de utilidad en investigaciones sobre la historia de la educación.

La evolución de las variables, según las dos consultas efectuadas, se puede deber tanto a la actividad de los autores como a la de las propias plataformas (incorporación de nuevas bibliotecas...).

Es conveniente contrastar los indicadores estudiados al lado de otros para confirmar su validez, en particular por la evolución de las publicaciones, tanto hacia artículos en revistas en lugar de libros, como hacia soportes digitales, en lugar de la impresión tradicional el papel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alós-Moner, A. y Méndez, E. (2008). OCLC: 21.985 miembros ¿cuántos españoles? *Anuario ThinkEPI*, 96-101.
- Flick, U. (2015). *El Diseño de Investigación Cualitativa* Madrid: Ediciones Morata.
- Giménez-Toledo, E. y Tejada-Artigas, C. M. (2015). Proceso de Publicación, Calidad y Prestigio de las Editoriales Científicas en Educación, *Educación XXI* 18 (1), 17-44.
- Giménez-Toledo, E., Mañana-Rodríguez, J., Engels, T., Ingwersen, P., Polonen, J., Sivertsen, G., ... Zuccala, A. A. (2015). The Evaluation of Scholarly Books as Research Output. Current Developments in Europe. In A. A. Salah, Y. Tonta, A. A. Akdag Salah, C. Sugimoto, & U. Al (Eds.), *Proceedings of the 15th International Society for Scientometrics and Informetrics Conference*, Istanbul, Turkey, 29th June to 4th July, 2015. 469-476. Bogazici University.
- Kousha, K. y Thelwall, M. (2015). Web indicators for research evaluation: part 3: books and non standard outputs. *El Profesional de La Información*, 24 (6), 724-736.
- Torres-Salinas, D., Arroyo-Machado, W. & Thelwall, M. (2021). Exploring WorldCat identities as an altmetric information source: a library catalog analysis experiment in the field of Scientometrics. *Scientometrics* 126, 1725-1743.

••• ••• •••

Fotografias de primeira comunhão às margens do patrimônio educativo: escola e rito religioso entre dois lados do Oceano

Pablo Álvarez Domínguez

Universidad de Sevilla

Maria Celi Chaves Vasconcelos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO EXPANDIDO

O estudo em pauta refere-se à primeira comunhão como objeto de investigação, a partir da análise de arquivos que contém imagens fotográficas sobre esse momento ritual, ao qual às crianças estavam submetidas por suas famílias, como um dos cinco sacramentos principais da Igreja Católica, em todo o mundo. O objetivo central está em analisar as imagens produzidas expressamente para esse fim, o dia da primeira comunhão, com foco em aspectos como a postura, a indumentária, os objetos de cena, o mobiliário, a simbologia religiosa presente nos retratos de meninas e meninos. De forma mais específica evidenciam-se imagens rituais, como os “santinhos”, produzidas no Brasil e na Espanha, durante a primeira comunhão, na primeira metade do século XX, examinando-se as peculiaridades próprias dessa simbologia em cada país, como patrimônio educativo.

No que tange aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa e histórico-documental, que parte de um estudo teórico sobre a primeira comunhão como rito religioso, para, a seguir, analisar a materialidade das imagens fotográficas obtidas sobre essa cerimônia, utilizando, por fim, o método comparado de investigação. Reconhecendo o uso da imagem como documento histórico educativo (Del Pozo, Rabazas, 2010; 2012), entre as fontes acessadas para o estudo foram pesquisados arquivos pessoais (Cunha, 2019), além de acervos privados e públicos brasileiros, possuidores de imagens fotográficas de cerimônias de primeira comunhão em distintos estados, assim como o acervo do Museo Pedagógico da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilla (MPFCCEUS) (Álvarez, Rebollo, Núñez, 2016), que possui uma coleção de fotografias relativas a essas cerimônias em diferentes locais da Espanha, especialmente, em Andaluzia.

Para tratar de um tema que tem seus primeiros registros junto à própria popularização dos mecanismos fotográficos e considerando o elevado número de fotografias obtidas, tornou-se necessário delimitar um período de análise para o detalhamento dos aspectos de materialidade que podem ser apreendidos das imagens pesquisadas. Nesse sentido, optamos pela análise do material através das décadas, com início em imagens do final do século XIX, perpassando os anos de 1910, 1920, 1930, 1940, 1950, 1960 até 1970. Na primeira metade do século XX, há um vasto material iconográfico sobre o tema, considerando que, no período entre guerras, houve um avanço e difusão do catolicismo no mundo e a consolidação do Código de Direito Canônico de 1917. A partir da década de 1970, o número de fotografias diminui, assim como as imagens retratam uma celebração bem mais simples que nas décadas anteriores, no que se refere à postura, a indumentária, os objetos de cena, o mobiliário-

rio, a simbologia religiosa presente nos retratos de meninas e meninos.

Essa mudança pode estar relacionada, em parte, às transformações dos ritos eclesiais promovidas pelo Código de Direito Canônico promulgado pelo Papa João Paulo II, em 1983, como Constituição Apostólica “*Sacrae Disciplinae Leges*” (CDC, 1983). Contudo, no que tange à primeira comunhão, continuou sendo um importante pacto sacramental, entre os principais que regiam a vida religiosa: “os sacramentos do batismo, da confirmação e da santíssima Eucaristia acham-se de tal forma unidos entre si, que são indispensáveis para a plena iniciação cristã” (CDC, 1983, cân. 842). Para tanto, deveria ser precedido de formação catequética “ampla e aprofundada”, ministrada durante “tempo conveniente”, preparando devidamente as crianças para a primeira recepção da eucaristia (CDC, 1983, cân.777).

Assim, ao longo de todo o século XX, no contexto de imposição da Igreja de responsabilizar os pais para assegurar primeira comunhão dos filhos, famílias, paróquias e colégios acabaram por transformar a obrigação em um ritual público, que ia do mais simples ao mais elaborado evento, dependendo das condições do grupo de participantes, refletindo nas práticas religiosas as diferenças sociais facilmente notáveis em cerimônias eclesiais com o mesmo fim. Pereira (2012, 36) aponta que ao atingir a família, a primeira comunhão se torna uma festa de visibilidade social para a comunidade, incrementando-se “todos os elementos de solenização”, entre eles as vestes, os ornamentos, as flores. Sua magnitude também passa a ser dramatizada em um cenário de anjos, círios, procissões, decorações, incensos, lembranças impressas, cânticos, e, o mais importante, imortalizar o momento por meio de fotografias que conseguissem captar não apenas a cenografia, mas também o personagem com a postura que denotasse estar devidamente capacitado para aquela ocasião.

Nessa perspectiva, as imagens vividas durante a primeira comunhão entendida como sacramento principal que marca o mistério cristão (Miralles, 2000), são eternizadas nas fotografias tiradas para esse fim, fazendo com que o ritual “sobreviva” na memória, por meio dos símbolos relacionados a ele. A fotografia da primeira comunhão seria como um atestado de concretização do rito de passagem que, segundo Gennep (2011), saíam do mundo anterior profano para ingressar na zona sagrada, um novo mundo alcançado por meio daquele rito de entrada então imortalizado pela imagem.

O tema da primeira comunhão foi, portanto, um dos primeiros que passou a vigorar no “universo do retrato fotográfico”, nas palavras de Scholl e Grimaldi (2013, 353). Além disso, esse rito que era próprio da pré-adolescência, vai, cada vez mais, sendo vinculado à infância, conforme demonstram as fotografias (Idem).

De acordo com Mansk (2009, 245) os ritos de passagem são caracterizados por elementos simbólicos comuns que tem como objetivo valorizar e demarcar a iniciação. No caso da primeira comunhão tratada como um “rito iniciatório”, esses símbolos estão presentes no uso “da água, uso da unção e imposição de mãos, da veste”, entre outros elementos que visavam consolidar e manter a prática ritualística. Dessa forma, era importante que estivessem expostos no cenário e na postura fotografada, a fim de corroborar a observação das prescrições necessárias à iniciação.

Quanto ao aspecto de gênero, Scholl e Grimaldi (2013, 368), corroboram, nos anos de 1960, a permanência da prática de separação do grupo de meninos do das meninas para a primeira comunhão, mesmo nos colégios mistos, assim como os autores destacam a “precedência do grupo feminino na comunhão em relação ao grupo masculino”.

Além disso, Magueta (2015), em estudo aprofundado sobre a prática da fotografia na primeira comunhão, chama atenção para o fato de que os cenários seguem um modelo constante dos manuais

de catequese utilizados de forma atemporal, com os mesmos objetos recomendados para compor o retrato: o genuflexório, o altar, crucifixo, castiçal com velas, terço, missal, vasos de flores, imagens sacras ou painéis-cenários com cenas que podiam ser escolhidas entre uma ou duas, sendo comum a de Cristo cercado de iluminação. Tais “painéis-cenários”, por vezes, faziam parte do estúdio do fotógrafo contratado, ou mesmo de um pequeno estúdio montado no próprio local da cerimônia para captar as imagens da ocasião. Em menor escala, é possível que algumas fotografias fossem tiradas nas próprias casas das crianças, antes ou depois da cerimônia, conforme a disponibilidade de contratação exclusiva da família.

De acordo com a autora (Magueta, 2015, 67), “as câmeras de estúdio na década de 1940 ainda se apresentavam presas aos tripés”. Diante dessa limitação, as crianças eram imobilizadas, durante algum tempo, obedecendo as ordens do fotógrafo, que manuseava sua câmera sob o tripé, para que as meninas vestidas de santas imaculadas, eternizassem o tão esperado dia da comunhão. A postura também seguia o padrão das “neocomungantes”, que deveria evidenciar a devoção, com a pose ajoelhada ou em pé e as mãos unidas em oração, segurando o terço e o missal. Para Magueta (2015, 175), os catequizandos eram orientados, conforme os manuais da década de 1940, a adorar o corpo de Cristo, e, portanto, a postura mais verificada é a de joelhos, protagonizando uma “fantasia” do acontecimento, que contava com a “anuência de todos os envolvidos, em diferentes níveis – fotógrafos, família, fotografado”.

A maioria das fotografias individuais do dia da primeira comunhão são de corpo inteiro, especialmente por se tratar de meninas, cujas roupas e adereços foram elaborados para serem mostrados, fotografados e guardados. Assim, desde a grinalda, a medalha no cordão, até o sapato, o ângulo do registro fotográfico procurava preservar ao máximo as possibilidades de visualização dessa indumentária. Uma vez reveladas, as fotografias passavam a fazer parte dos álbuns familiares, a maioria deles de papel cartão verde, coberto por uma folha de seda para não manchar as fotografias, presas com pequenas cantoneiras em cada página, ou simplesmente coladas. Na capa dos álbuns paisagens ou figuras de crianças, estofadas, pintadas ou aplicadas em trabalho de marchetaria ou metais, com acabamento em um cordão finalizado por um pingente de franjas, que servia como marcador, fazia de alguns, verdadeiras obras de arte. Os álbuns emolduravam as fotografias que se pretendiam tão perenes quanto seu invólucro.

A partir da análise dos arquivos de imagens fotográficas femininas produzidas no Brasil e na Espanha, sobre o momento de realização da primeira comunhão, com foco em aspectos como a postura, a indumentária, os objetos de cena e a simbologia existente, percebemos que a religião estava presente no currículo das escolas, por meio das aulas de catequese e a primeira comunhão era o ápice de preparação dessas aulas. Para tanto, era utilizado o catecismo católico ensinado tanto por padres e freiras catequistas, quanto por professores leigos quando se tratava de escolas públicas. De acordo com Pintassilgo (2002, 555), no que se refere ao ensino básico, a educação religiosa católica é “um dos mais importantes elementos do currículo escolar elementar, tendo como finalidade clara e inequívoca a socialização das crianças e jovens nos princípios do catolicismo”, o que vai se estender até adiantado o século XX.

O material fotográfico examinado denota “a imbricação do ritual da primeira comunhão com a cultura escolar”, como já havia concluído Jacques (2016, 12), a partir de entrevistas, que corroboram a relação estreita entre a primeira comunhão com as práticas escolares, caracterizando-se como um momento ritualizado no contexto do próprio cronograma escolar.

Além disso, verifica-se que a primeira comunhão era um ritual com marcante protagonismo feminino, no qual o papel dos meninos era o de coadjuvantes ao das meninas, cuja pose, vestimenta e indumentária carregava significados relativos à profissão de fé exigida no momento da eucaristia.

Embora fossem as principais protagonistas do “pacto social inclusivo” e do rito de passagem de iniciação à vida consciente cristã católica, às mulheres também era infringida maior responsabilidade por guardarem o sacramento recebido e delas era cobrado maior rigor na observação de sua conduta social, moral e sexual. Aos coadjuvantes da cerimônia, os meninos, também eram menos rigorosas as marcas de formação que envolviam, por vezes, esses pactos, e havia maior flexibilização na concepção dos pecados.

Certo é que a igreja aliada à escola constituía junto à família um potente triunvirato de formação, não sendo possível deixar de cumprir com os ritos estabelecidos no CDC em vigor, que responsabilizava a todos pela formação dos jovens católicos. As antigas fotografias da primeira comunhão, desgastadas pelo tempo, referem-se a este tema que tem sido secundarizado do ponto de vista histórico, mas que necessariamente vincula-se com a nossa memória e ao patrimônio educativo.

Ainda assim, o ato da primeira comunhão tem sido historicamente a festa por excelência de toda a família e da comunidade eclesial; e as fotografias ligadas à história deste ato religioso evidenciam os momentos de alegria e júbilo vividos por todos ao celebrar este acontecimento.

Contudo, não podemos perder de vista que as aceleradas mudanças que transformam os ritos, podem levar ao abandono, durante um período de transição, de objetos considerados em desuso. Nesse sentido, as fotografias de primeira comunhão de meninas e meninos, assim como os santinhos, são apresentados como interessantes documentos iconográficos de cunho histórico educacional, que necessitam do olhar atento de pesquisadores, tendo em vista que podem ajudar a reconstruir e interpretar passagens da história da educação.

REFERÊNCIAS

- Álvarez Dominguez, P., Vasconcelos, M. C. C. (2021). A primeira comunhão feminina entre dois lados do oceano (Brasil e Espanha): imagens arquivadas de educação e religião. *Cadernos de História da Educação*, v. 20, pp. 1-22.
- Álvarez Dominguez, P., Rebollo, M^a. J., Núñez, M. (2016). El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla: una obra en tres actos. En Álvarez, P. (Coord.). *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*. Gijón, TREA, Ediciones y Editorial Universidad de Sevilla (EUS), pp. 33-46.
- Código de Direito Canônico de 1917. *Codex iuris canonici*. <http://catho.org/9.php?d=fn>
- Código de Direito Canônico de 1983. *Constituição Apostólica “Sacrae Disciplinae Leges” De Promulgação do Código de Direito Canônico (25.1.1983)*. Conferência Episcopal Portuguesa – Lisboa Editorial Apostolado da Oração – Braga. http://www.diocesedejiparana.org.br/downloads/codigo_de_direito_canonico_pdf.pdf
- Cunha, M. T. S. (2019). *(Des)Arquivar: Arquivos pessoais e ego-documentos no tempo presente*. São Paulo, Florianópolis, Rafael Copetti Editor.
- Del Pozo, M. D. M.; Rabazas, T. (2010). Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, Barcelona, n. 15, pp. 165-194.
- Del Pozo, M. D. M.; Rabazas, T. (2012). Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la

- cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas. *Revista de Ciencias de la Educación*. Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, Madrid, n. 231-232, pp. 401-414.
- Gennep, A. V. (2011). *Os ritos de passagem*. 2. ed., Trad. Mariano Ferreira, Petrópolis, Vozes.
- Jacques, A. R. (2016). Matizes e laços que se cruzam ao badalo dos sinos do ensino religioso do curso primário do Colégio Farroupilha/POA-RS (1940-1970). En Encontro Nacional de História Oral, 13, 2016, Porto Alegre. *Anais... História Oral, Práticas Educacionais e Interdisciplinaridade*. Porto Alegre, Sociedade Brasileira de História Oral.
- Magueta, R. C. de M. (2015). *Salve o dia entre todos o mais belo: educação religiosa e fotografias de primeira comunhão na década de 1940 (Porto Alegre/RS)*. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Mansk, E. (2009). *A ritualização das passagens da vida: desafios para a prática litúrgica da Igreja*. 347 f. Tese (Doutorado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo.
- Miralles, A. (2000). *Los sacramentos cristianos. Curso de sacramentaria fundamental*. Madrid, Ed. Palabra.
- Pereira, J. C. (2012). *Os ritos de passagem no catolicismo: cerimônias de inclusão e sociabilidade*. Rio de Janeiro, Mauad X.
- Pintassilgo, J. (2002). A componente socializadora do currículo escolar Oitocentista. Repositório da Universidade de Lisboa Comunidades & Coleções Faculdade de Ciências (FC). O particular e o global no virar do milénio. *Cruzar saberes em educação*, pp. 549-557.
- Scholl, R. C.; Grimaldi, L. C. (2013). Lembrança em preto e branco: imagens de primeira comunhão (1958-1969). En Bastos, M. H. C.; Jacques, A. R.; Almeida, D. B. *Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)*. Porto Alegre, EDIPUCRS.

••• ••• •••

PANEL 1

La Historia de la Educación ante sí misma. 25 años de comunicación y colaboración científica globales

Coordinadores del panel

José Luis Hernández Huerta
Universidad de Valladolid

Andrés Payà Rico
Universidad de Valencia

La Historia de la Educación, entendida como área de conocimiento singular, irrumpió en el universo mediático científico y académico a mediados del siglo pasado. En 1951 apareció el primer volumen de *Journal of Philosophy & History of Education* (Estados Unidos), que aún pervive, vinculada a la *Society of Philosophy & History of Education*. Desde entonces, el territorio mediático ocupado por revistas especializadas se ha ido ampliando progresivamente, tanto en número como en cobertura geo-cultural, especialmente a partir de mediados de la década de 1990, hasta alcanzar un total de cincuenta y siete cabeceras, editadas en veinte países distintos. Poco a poco, fueron entrando en escena comunidades científicas y editoriales de distintas regiones. Inicialmente, durante las décadas de 1960, 1970 y 1980, los proyectos editoriales se circunscribieron mayoritariamente a Estados Unidos y Reino Unido, pero, desde finales de los setenta, el panorama comenzó a ampliarse y diversificarse, surgiendo revistas especializadas en Brasil, Francia, España y Canadá. Desde mediados de los noventa hasta 2017, el cosmos editorial que forman las revistas de HE se ha expandido a un ritmo tres veces superior al de las tres décadas precedentes: quince nuevos proyectos en los noventa, trece en la primera década del siglo XXI, y catorce más desde 2010. Han aparecido más revistas en Estados Unidos, Reino Unido, Brasil, España, Canadá, Francia. Y en catorce países más se han puesto en marcha proyectos de semejante naturaleza.

Durante el mismo lapso de tiempo, de forma paulatina, y a veces sincrónica, fueron apareciendo otras sociedades científicas nacionales, transnacionales e internacionales que tienen como objetivo el estudio y la promoción de la Historia de la Educación, tanto en las esferas académica como a través de redes y espacios de comunicación científica. Durante los últimos veinticinco años, se han consolidado o puesto en marcha veintinueve iniciativas de asociacionismo científico, algunas de ellas con carácter global (International Standing Conference for the History of Education –ISCHE), regional (Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana –SHELTA) o transnacional (Australian & New Zealand History of Education Society –ANZHES; Baltic Association of Historians of Pedagogy –BPVA), pero en su mayoría de ámbito nacional, procurando responder a las necesidades e intereses de las comunidades de historiadores de la educación asentadas en esos territorios.

Los objetivos de este panel son varios. En primer lugar, estudiar los procesos de configuración global de los espacios académicos y mediáticos de la Historia de la Educación, particularmente a través de las revistas especializadas, sociedades científicas, las revistas especializadas y los ciclos de congresos por estas auspiciados. En segundo término, analizar la producción científica en Historia de la Educación en Europa Mediterránea y América Latina que ha sido canalizada a través de encuentros científicos patrocinados por las sociedades y de las publicaciones periódicas focalizadas en esta área de conocimiento, durante los últimos veinticinco años. En tercer lugar, presentar los casos particulares de España, Italia y Brasil, que sobresalen en la región objeto de estudio por el número y la calidad de sociedades científicas puestas en marcha, el número de revistas especializadas y el volumen de artículos publicados en estas y contribuciones presentadas en los eventos oficiales de las sociedades. España alberga ocho revistas y tres sociedades científicas, Italia dispone de cuatro proyectos editoriales y dos sociedades científicas y Brasil cuenta con ocho revistas y dos sociedades científicas.

A tal efecto, el panel, en el que participan catorce investigadores, procedentes de seis países distintos, consta de cinco contribuciones:

1. La configuración de las redes de Historia de la Educación

Katerina Dalakoura

University of Crete. Greece

Rita Hoffstetter

Université de Genève. Suisse

Bernard Schneuwly

Université de Genève. Suisse

2. Producción científica y redes de comunicación de Historia de la Educación en Europa mediterránea y América Latina

Carmen Sanchidrián Blanco

Universidad de Málaga. España

Pablo Toro Blanco

Universidad Alberto Hurtado. Chile

Andrés Payà Rico

Universidad de Valencia. España

3. Producción científica y redes de comunicación de Historia de la Educación en España

José Luis Hernández Huerta

Universidad de Valladolid. España

Roser Grau

Universidad de Valencia. España

4. Producción científica y redes de comunicación de Historia de la Educación en Italia.

Roberto Sani

Università degli Studi di Macerata. Italia

Anna Aszenci

Università degli Studi di Macerata. Italia

Luigiaurelio Pomante

Università degli Studi di Macerata. Italia

5. Producción científica y redes de comunicación de Historia de la Educación en Brasil.

Tatiane de Freitas Ermel

Universidad Complutense de Madrid. España

Décio Gatti Junior

Universidade Federal de Uberlândia. Brasil

Juan Luis Rubio Mayoral

Universidad de Sevilla. España

Este panel temático, que es continuación de trabajos previos y la participación en el SWG *Mapping History of Education* (International Standing Conference for the History of Education –ISCHE), forma parte de la actividad de *Connecting History of Education Working Group*, y es resultado del proyecto de investigación *Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global (CHE) / Connecting History of Education. International networks, scientific production and global dissemination (CHE)* (Ref.: PID2019-105328GB-I00. Convocatoria 2019 - «Proyectos de I+D+i». Ministerio de Ciencia e Innovación. España).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alperin, J. P., & Fischman, G. (Eds.). (2015). *Hecho en Latinoamérica. Acceso abierto, revistas académicas e innovaciones regionales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ascenzi, A., Caroli, D., Pomante, L., & Sani, R. (2014). History of education and children's literature in the Italian universities (1988-2013). Anatomy of a university discipline between teaching, scientific research and cultural presence. *History of Education & Children's Literature*, 10(1), 825-831.
- Bastos, M. H. C., & Ermel, T. d. (2015). História da Educação/ASPHE (Brazil). In J. L. Hernández Huerta, A. Cagnolati & A. Diestro Fernández (Eds.), *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World* (pp. 83-94). Salamanca: FahrenHouse.
- Bastos, M. H. C., De Quadros, C., & Stephanou, M. (2015). Revista «História da Educação» da ASPHE/RS (Brasil): compartilhando estudos e pesquisas desde 1997. *History of Education & Children's Literature*, 10(1), 57-63.
- Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L. (2015). Una nuova rivista nel panorama spagnolo della storia dell'educazione: Espacio, Tiempo y Educación. In G. Bandini & S. Polenghi (Eds.), *Enlarging*

- One's Vision. Strumenti per la ricerca educativa in ambito internazionale* (pp. 163-168). Milano: EDUCatt.
- . (2017). Publicare in Open Access: breve nota su luci ed ombre. In G. Bandini & S. Polenghi (Eds.), *Enlarging One's vision 2. Strumenti per la ricerca educativa in ambito internazionale* (pp. 29-32). Milano: EDUCatt.
- Carvalho Neto, S., Willinsky, J., & Alperin, J. P. (2016). Measuring, rating, supporting, and strengthening open access scholarly publishing in Brazil. *Education Policy Analysis Archives*, 24. doi: 10.14507/epaa.24.2391
- Delgado Troncoso, J. E. (2014). Retos y Tendencias de la Publicación Académica: Visión de los Editores de las Revistas en Educación Comparada e Internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (5), 174-181.
- Freeman, M., & Kirke, A. (2017). Review of periodical literature on the history of education published in 2016. *History of Education*, 46(6), 826-853. doi: 10.1080/0046760X.2017.1382580
- Fuchs, E. (2014). The International Standing Conference for the History of Education and Paedagogica Historica: a historical view on institutional strategies and practices. *Paedagogica Historica*, 50(6), 737-755. doi: 10.1080/00309230.2014.952749
- Fuchs, E., Horlacher, R., Oelkers, J., & Tröhler, D. (2015). Challenging national boundaries in the history of education. An outline of the journal «Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education» (IJHE). *History of Education & Children's Literature*, 10(1), 23-27.
- Gatti Júnior, D. (2015). The role and current challenges of the Brazilian periodical «Cadernos de História da Educação?» in scientific publishing in the history of education in the twenty-first century. *History of Education & Children's Literature*, 10(1), 29-37.
- Hernández Huerta, J. L. (2015). La gestión editorial de revistas científicas hoy. La revisión externa de originales y el “corte del editor”. *Aula Magna 2.0*.
- . (2016). La gestión editorial de revistas científicas hoy. La internacionalización de la comunicación científica. *Aula Magna 2.0*, 1-4.
- Hernández Huerta, J. L. (2016). Non-Spaces for Scientific Communication. Reflections on the Publication of Academic Journals in the Field of Education. *Aula Magna 2.0*, 1-3.
- . (2017). Entre el ser y la nada: la gestión editorial de revistas científicas hoy. *Esperando el eco*. Retrieved from <http://esperandoeleco.ucc.edu.co/es/hojas-sueltas/entre-el-ser-y-la-nada-la-gestion-editorial-de-revistas-cientificas-hoy/>
- Hernández Huerta, J. L., & Cagnolati, A. (2015). En la Historia de la Educación. La gestión editorial, las revistas de Historia de la Educación y Espacio, Tiempo y Educación. *History of Education & Children's Literature*, 10(1), 39-55.
- . (2015). Espacio, Tiempo y Educación (Spain). In J. L. Hernández Huerta, A. Cagnolati & A. Diestro Fernández (Eds.), *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World* (pp. 57-66). Salamanca: FahrenHouse.
- Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., & Diestro Fernández, A. (Eds.). (2015). *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*. Salamanca: FahrenHouse.
- Hernández Huerta, J. L., González Gómez, S., & Pérez Miranda, I. (2020). History of Education in the Iberian Peninsula (2014-2019). Societies, journals and conferences in Spain and Portugal. *Histoire de l'éducation*, (154), 177-206.

- . (2019). Global territory and the international map of History of Education journals. Profiles and Behaviour. *International Journal for the Historiography of Education*, 9(1), en prensa.
- . (2019). El mapa internacional de las revistas de Historia de la Educación. *Bordón*, 71(4), 45-64.
- Hofstetter, R., Fontaine, A., Huitric, S., & Picard, E. (2014). Mapping the discipline history of education. *Paedagogica Historica*, 50(6), 871-880. doi: 10.1080/00309230.2014.948017
- Meda, J. (2015). Disseminazione della ricerca storico-educativa, academic network e indici citazionali: il caso italiano. In S. Polenghi & G. Bandini (Eds.), *Enlarging One's Vision. Introduzione alla ricerca educativa in ambito internazionale* (pp. 67-82). Milano: EDUCatt.
- Mengual, A., Payà, A. & Roig, R. (2015). Evaluación de necesidades y expectativas ante la construcción de un espacio interactivo de comunicación, información y aprendizaje histórico-educativo. *Revista Complutense de Educación* nº 26, 141-158.
- Mengual, S. & Payà, A. (2018). Open educational resources: impact and outcomes. The essence of openknowledge and its social contribution. *Education policy analysis archives*, Vol. 26, 119.
- Payà, A. (2012). Historia de la Educación 2.0: las TIC al servicio de la docencia y el aprendizaje en la Educación Superior. Hernández, JM (Coord.). *Formación de élites y Educación Superior en Iberoamérica (SS. XVI-XXI)*, Salamanca, Hergar Ediciones Antema, 695-702.
- Payà, A. & Álvarez, P. (2014). Ús professional i possibilitats docents de les xarxes socials a la història de l'educació. Histoedu: un espai de col·laboració científica. Comas, X. et al (Coords.) *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*. Palma de Mallorca: Edicions UIB, 459-468.
- . (2016). Histoedu: estableciendo puentes de comunicación y colaboración científica histórico-educativa. Alves, LA. et al. (Eds.) *Investigar, prevenir e preservar: caminhos da História da Educação*. Oporto: CITCEM.
- Payà, A. & Motilla, X. (2016). Web 2.0, social networks and the history of education in Spain: creating a scientific collaborative space. *History of education & children's literature*, Vol. XI (1), 249-263.
- Payà, A., Duart, JM & Mengual, S. (2016). Histoedu, redes sociales e historia de la educación: el pasado pedagógico desde el presente educativo, *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Vol. 17 (2), 55-72.
- Polenghi, S. (2015). L'ANVUR e le sue procedure di valutazione del sistema universitario e della ricerca. L'internazionalizzazione della ricerca storico-educativa: significato e possibili interpretazioni. In S. Polenghi & G. Bandini (Eds.), *Enlarging One's Vision. Introduzione alla ricerca educativa in ambito internazionale* (pp. 17-28). Milano: EDUCatt.
- Porto Junior, F. G. R., Silva, J. N. d., & Moraes, N. R. d. (2015). Em busca da (inter)nacionalização das produções científicas. *Revista Observatório*, 1(2), 8. doi: 10.20873/uft.2447-4266.2015v1n2p15
- Post, D. (2014). The Future of Education Research Journals: Challenges and responses. *Education Policy Analysis Archives*, 22, s/p. doi: 10.14507/epaa.v22n26.2014
- Rogers, R. (2014). Paedagogica Historica: trendsetter or follower? *Paedagogica Historica*, 50(6), 717-736. doi: 10.1080/00309230.2014.948015
- Ruiz-Corbella, M., Galán, A., & Diestro, A. (2014). Las revistas científicas de Educación en España: evolución y perspectivas de futuro. *RELIEVE*, 20(2), s/p. doi: 10.7203/relieve.20.2.4361
- Sanchidrián Blanco, C. (2016). Tesis de Historia de la Educación en la base de datos TESEO (España, 2000-2010). *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 273-292.
- Sanchidrián Blanco, C., Payà Rico, A., & de Freitas Ermel, T. (2020). Twenty-five years of History of Education Doctoral Dissertations in Spain (1990-2015). Academic and Institutional Issues. *Histoire de l'éducation*, (154), 49-74.

- . (2021). Tendencias de investigación doctoral y análisis de la producción científica de Historia de la Educación en la universidad española. *Revista de la Educación Superior*, 50(199), 129-154.
- Sani, R. (2015). «History of Education & Children's Literature» and the internationalization of historical-educational research in Italy (2006-2014). *History of Education & Children's Literature*, 10(1), 89-95.
- . (2015). History of Education & Children's Literature (HECL) (Italy). In J. L. Hernández Huerta, A. Cagnolati & A. Diestro Fernández (Eds.), *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World* (pp. 113-130). Salamanca: FahrenHouse.
- . (2016). The contribution of «History of Education & Children's Literature» (HECL) to a recent international workshop on the scientific journals of history of education. *History of Education & Children's Literature*, 11(1), 501-515.
- . (Ed.). (2015). Monograph: The role of scientific journals in the development and internationalization of historical and educational research. *History of Education & Children's Literature*, 10(1), 13-95.
- Vieira, C. E., & Gonçalves Gondra, J. (2015). «Revista Brasileira de História da Educação»: trajetória e os desafios da internacionalização (2001-2014). *History of Education & Children's Literature*, 10(1), 13-21.
- Viñao Frago, A. (2015). Revistas científicas e historia de la educación: una reflexión personal *History of Education & Children's Literature*, 10(1), 73-87.

ANEXOS

ANEXO 1: REVISTAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Acta Scientiarum. Education
 American Educational History Journal
 Anali za povijest odgoja (dejó de publicarse)
 Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche
 Annali di Storia delle università italiane (dejó de publicarse)
 Cabás
 Cadernos de História da Educação
 Carrefours de l'éducation
 CIAN-Revista de Historia de las Universidades
 Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación
 Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal
 Childhood in the Past: An International Journal
 Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
 Education & Culture
 Education's Histories
 Encounters on Theory and History of Education
 Espacio, Tiempo y Educación
 Heurística. Revista Digital de Historia de la Educación
 Histoire de l'éducation
 História da Educação

Historia de la Educación Colombiana (dejó de publicarse)
 Historia de la Educación. Anuario
 Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria
 Historia Scholastica
 Historia Social y de la Educación / Social and Education History
 Historia y Memoria de la Educación
 Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation
 History of Education. Journal of the History of Education Society
 History of Education & Children's Literature
 History of Education Issues (dejó de publicarse)
 History of Education Quarterly
 History of Education Researcher
 History of Education Review
 History of Universities
 IJHE Bildungsgeschichte / International Journal for the Historiography of Education
 International Journal for the History of Mathematics Education (dejó de publicarse)
 Journal of Educational Administration and History
 Journal of Educational Media, Memory, and Society
 Journal of Philosophy & History of Education
 Journal of the History of Childhood and Youth (JHCY)
 Journal of the Midwest History of Education Society (dejó de publicarse)
 Nordic Journal of Educational History
 Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education
 Pedagogiatörténeti Szemle (dejó de publicarse)
 Perspectives on the History of Higher Education (dejó de publicarse)
 Revista Brasileira de História da Educação
 Revista de História da Educação Matemática (HISTEMAT)
 Revista de História e Historiografia da Educação
 Revista HISTEDBR On-Line
 Revista Historia de la Educación Latinoamericana
 Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo
 Revista Mexicana de Historia de la Educación
 Revue d'histoire de l'enfance irrégulière
 Rivista di Storia dell'Educazione
 Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación
 Šolska kronika / School Chronicle: Journal of the History of Schooling and Education
 Turkish History Education Journal

ANEXO 2: SOCIEDADES CIENTÍFICAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Associação de História da Educação de Portugal (HISTEDUP)
 Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE)
 Australian & New Zealand History of Education Society (ANZHES)
 Baltic Association of Historians of Pedagogy (BPVA)

Canadian History of Education / Association canadienne d'histoire de l'éducation
Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE)
Education History Branch of Chinese Society of Education
Greek Society of Education Historians (GSEH)
History of Adult Education and Training in Europe – ESREA Research Network
History of Education Society – UK
History of Education Society – USA
History of Educational Thought Society (Japan)
International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)
Japan Society for Historical Studies of Education
Japanese Society for the Historical Studies in Early Childhood Education and Care
Organization of Educational Historians (OEH)
Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE
Service d'histoire de l'éducation (SHE)
Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE)
Sociedad Chilena de Historia de la Educación (SChHE)
Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA)
Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE)
Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE)
Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE)
Sociedad Venezolana de Historia de la Educación (SVHE)
Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE)
Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE)
Society of History of Teaching Japanese
Southern African Comparative and History of Education Society (SACHES)

PANEL 2

SIMPOSIO “Individuo, naturaleza y sociedad: estudio de sus relaciones y representaciones en los manuales escolares españoles del último tercio del siglo XX”

Coordinadora:
Kira Mahamud Angulo

Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED

PRESENTACIÓN

El simposio aborda la temática del Proyecto de investigación con referencia PID 2020 – 115282GA-I00, titulado “Individuo, naturaleza y sociedad: estudio de sus relaciones y representaciones en la manualística escolar de España y Portugal en el último tercio del siglo XX”. Aprobado en septiembre de 2021, el proyecto despega en estos meses y está en su fase inicial. No obstante, cuatro de los grupos que integran el Proyecto ofrecen los avances de sus investigaciones y permiten obtener una primera imagen multifocal de la representación de la relación del individuo con la naturaleza y el medio ambiente natural y social, en los libros de texto, como contenido de enseñanza, además de un estudio de otros espacios educativos no áulicos, como son los jardines botánicos.

El Proyecto pretende contextualizar, describir, comprender y explicar los conocimientos sobre la sociedad y la naturaleza que fueron transmitidos a través de diversos instrumentos educativos y culturales en España y Portugal desde finales de las dictaduras franquista y salazarista, durante los procesos de transición y consolidación democrática de ambos países, hasta la globalización de los años 90. El objetivo principal es identificar y analizar las representaciones de la naturaleza y la sociedad, su relación mutua y con otras categorías como la economía, el trabajo, el medioambiente y el género plasmadas en las disposiciones legislativas y curriculares, en los libros de texto que recogen las anteriores directrices y en fuentes educativas complementarias, para determinar qué tipo(s) de concienciación respecto de la naturaleza se fue(ron) creando no solo en los discursos escolares, sino también en aquellos expuestos por otras agencias y fuentes formativas como la educación no formal, la televisión o el cine. El estudio incluye los textos escolares destinados a estudiantes de Educación Secundaria (Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato). El período de estudio constituye una época de cambios acelerados y de fuerte influencia internacional en la historia de España y Portugal, y la comparación de ambos países permitirá rescatar similitudes y diferencias en la transición discursiva que experimentaron en esos años en lo relativo a la enseñanza de las relaciones entre la naturaleza y la sociedad. Por otra parte, no solo se pretende conocer la evolución de las narrativas en las formas de entender la naturaleza y la sociedad según fueron expuestas en el curriculum, en los libros de texto y en otros ámbitos educativos de ambos países, sino también identificar su grado de vinculación con las identidades múltiples que se fueron gestando en los procesos de democratización (identidad local, regional, nacional y las nuevas identidades promovidas por los procesos de europeización y globalización).

Cinco son los grupos que componen el Proyecto, con un total de 20 integrantes de ocho universidades –dos de ellas portuguesas. Los participantes en el simposio y los títulos de sus comunicaciones son las siguientes:

1º Yovana Hernández y Cecilia Valbuena - UNED

La deslegitimación del medio rural y natural en el discurso de los manuales escolares del tardofranquismo y la transición española (1965-1985)

2º Manuel Ferraz Lorenzo y Jonatan Medina Santana - Universidad de La Laguna

La educación ambiental en España durante los años 70. un saber escolar residual y en los márgenes curriculares

3º Ana María De la Torre-Sierra y Virginia Guichot-Reina - Universidad de Sevilla

El discurso femenino en los libros de texto de educación primaria de la España democrática

4º Mª José Martínez Ruiz-Funes - Universidad de Murcia

La enseñanza de la botánica y su práctica en los jardines y entornos verdes de los institutos de Murcia en los años 80 y 90 del siglo XX

De este modo, el simposio se centra en el caso español, permitiendo obtener una visión de la temática objeto de estudio en el Proyecto en cuatro aspectos diferentes: la representación del mundo rural, la educación ambiental y la representación de las mujeres como actores sociales, en los libros de texto de los años 70 y 80 del siglo XXI, así como la enseñanza de la naturaleza a través de otro medio más activo, como fue el jardín botánico, aunque analizando también manuales didácticos y fichas botánicas de las instituciones educativas de enseñanza secundaria correspondientes. Hernández y Valbuena examinan la desestima de *lo rural* frente a *lo urbano* en los libros de texto de Ciencias Sociales y Naturales, empleando el estudio del contexto con una perspectiva internacional y acudiendo al Análisis Crítico del Discurso para el análisis empírico de las fuentes. Ferraz y Medina describen la evolución de la educación ambiental durante la década de los 70 desde su omisión como contenido de enseñanza en el curriculum y los libros de texto, su gradual inclusión y su consolidación en la década de los 80, como resultado, entre otros factores, de la influencia internacional en materia de medioambiente. De la Torre y Guichot ponen el foco de atención en la representación de las mujeres en relación con el trabajo y el mundo profesional, como actores sociales productivos. Acuden, al igual que Hernández y Valbuena, al Análisis Crítico del Discurso como metodología de análisis empírico de los mensajes y discursos. Marín y Martínez examinan el uso que algunos institutos de enseñanza secundaria hicieron de “espacios ajardinados” para la enseñanza de la botánica en los años 80 y 90. Categorías como la economía, el trabajo, el medioambiente y el género son exploradas en las comunicaciones de los integrantes del simposio en fuentes documentales como el curriculum, libros de textos y otros documentos didácticos, de diversos cursos de Enseñanza General Básica, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato, pero también en Informes y legislación. El simposio constituye la primera actividad científica del Proyecto y el foro adecuado para dar a conocer el Proyecto, algunas de las líneas de investigación que abarca -con sus metodologías y fuentes documentales. Es también el espacio adecuado para el debate y el diálogo sobre el planteamiento del Proyecto -a través de las cuatro comunicaciones- con los socios de la Sociedad Española de Historia de la Educación.

••• ••• •••

La deslegitimación del medio rural y natural en el discurso de los manuales escolares del tardofranquismo y la transición española (1965-1985)

Yovana Hernández-Laina

Universidad Isabel I y Centro de Investigación MANES de la UNED

Cecilia Valbuena Canet

UNED. Centro de Investigación MANES

PRESENTACIÓN

Este trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de I+D+i: “Individuo, naturaleza y sociedad: estudio de sus relaciones y representaciones en la manualística escolar de España y Portugal en el último tercio del siglo XX” (Referencia: PID2020-115282GA-I00). La presente investigación analiza, desde una perspectiva histórica, los aspectos relativos a la deslegitimación del mundo rural y su posible influencia como instrumento catalizador de la problemática asociada a la despoblación y la “España vaciada”. La visión promotora de esta dinámica de deslegitimación fue proyectada en España, desde mediados de los años sesenta, a través de los manuales escolares del tardofranquismo y la transición hacia la democracia. La investigación se aborda desde una perspectiva asociada a la transmisión, en los textos escolares, de estereotipos, ideologías y valores sociales vinculados a lo urbano, como única perspectiva de desarrollo y de mejora de calidad de vida, en detrimento del fomento de una vida rural dignificada como alternativa viable y ecológicamente sostenible.

OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es identificar y analizar los factores del discurso de los manuales que han podido incidir de forma decisiva en la configuración de un discurso de deslegitimación del mundo rural y natural, posibilitando los desequilibrios territoriales que han desembocado en la falta de equidad para una parte de la ciudadanía.

No solo se pretende conocer la evolución de las narrativas en las formas de entender el mundo rural y natural, desde una perspectiva social, política, ecológica y económica, sino también identificar su grado de vinculación con el fomento de un desarrollo insostenible que nos aboca a un posible colapso de la sociedad.

En esta etapa crucial del antropoceno (Zalasiewicz, J., et al.), se pretende evidenciar el papel que cumplió la escuela y los textos escolares en la promoción de un sistema económico y social insostenible, cuya máxima es la quimera del desarrollo infinito y que está dejando a una parte de la sociedad sin servicios esenciales. Por tanto, se emprende una aproximación al análisis de la naturaleza y la sociedad actual, desde la historia de la educación, y desde los conocimientos curriculares y oficiales, en relación con la promoción de determinadas visiones partidistas, vinculadas a la economía, el trabajo, la sociedad y el medioambiente.

METODOLOGÍA Y FUENTES

La metodología aplicada para el análisis toma como punto de partida el Análisis Crítico del Discurso (ACD) (Fairclough, 1989, 1995, 2003 y Van Dijk, 1999, 2005) de los manuales de Ciencias Sociales y Naturales del tardofranquismo y la Transición (tanto de textos como de imágenes), para poder concretar cómo se ha proyectado la visión del mundo rural y natural a través de las representaciones sociales o individuales, o cómo se pueden llegar a crear o cambiar visiones que puedan estar relacionadas con las estructuras políticas y de poder, así como las ideologías asociadas a la esfera económica, en concreto a la promoción de un sistema económico insostenible.

El aparato metodológico-conceptual aplicado en la investigación incluye el análisis y conocimiento en profundidad de los contextos en los que se enmarcan los manuales y el enfoque sobre las categorías a analizar, tanto principales (naturaleza, economía y sociedad) como derivadas (el mundo rural y urbano, las representaciones del campo y la ciudad, el trabajo, las identidades generadas a través del paisaje y el territorio, los procesos de industrialización, los procesos de migración del campo a la ciudad y el medioambiente).

Los discursos de los manuales se abordan desde el examen interno de sus diferentes unidades textuales (Mahamud, 2014), recursos lingüísticos empleados, y estrategias discursivas. En esta investigación se aplica el método de análisis de los manuales que se ha ido refinando a través de la experiencia investigadora desarrollada en el Centro de investigación MANES. En dicho método de análisis se establecen los manuales escolares como documentos sobre los que se aplica la intratextualidad y la intertextualidad en el análisis empírico.

El método es por tanto sistemático y riguroso, y se apoya en los significados que se originan en los contextos, permitiendo de este modo la triangulación de datos. El método de análisis también explora las posibles coherencias o incoherencias intratextuales, es decir, dentro de cada manual, o intertextuales, entre los diversos manuales o fuentes documentales complementarias que puedan servir de control.

La muestra de manuales seleccionada contempla las disciplinas de Ciencias Sociales y Naturales y se corresponden con un tramo de edad comprendido entre los 11 y los 14 años, combinando la legislación anterior a la reforma educativa con la Ley General de Educación de 1970. La selección de los manuales se ha basado en criterios de contenido, contemplando aspectos políticos, económicos y sociales. Los criterios de representatividad de las fuentes se han definido en torno a aspectos como la relevancia de la autoría o equipo editorial, el prestigio de la editorial y el número de ediciones y reediciones del manual.

DESARROLLO DEL CONTENIDO DE LA COMUNICACIÓN

En la actualidad, se ha puesto en evidencia una creciente problemática, donde pequeños núcleos de población de áreas rurales periféricas evidencian graves problemas de desequilibrio asociados a la despoblación. Dicha problemática ha sido ya reconocida por la mayoría de los países occidentales que se están viendo afectados y por algunos organismos internacionales, como la OCDE o la Unión Europea, siendo incluso incorporada a la agenda política de los distintos gobiernos (Sáez et al., 2001, p. 213).

Para este trabajo se hace necesario enmarcar los problemas actuales asociados a los territorios de la “España vaciada” en un largo proceso con raíces económicas y sociales estructurales, que emergen durante el proceso de industrialización del país y su despunte capitalista, especialmente durante la etapa del desarrollismo franquista.

Durante esta etapa, el Gobierno de Franco situó a estos territorios en una posición menos competitiva, en contraposición a otros territorios que fueron más favorecidos. De ese modo se incorporó una dinámica degenerativa desde el origen mismo del proceso modernizador que tuvo entre sus consecuencias el desencadenamiento de los procesos migratorios, desde las zonas rurales poco favorecidas hacia núcleos urbanos, donde se hallaban los sectores más productivos y rentables (Silvestre, 2000).

No menos importantes fueron los procesos de urbanización en las ciudades y la construcción del Estado del Bienestar, suponiendo un refuerzo a los flujos migratorios del campo a la ciudad. La oferta de trabajos menos rigurosos y de servicios públicos de los que carecía el medio rural o la sobrevaloración del estilo de vida en las ciudades serían factores determinantes en el fenómeno del éxodo rural.

Si bien los factores contextuales anteriormente expuestos fueron determinantes, desde este trabajo se plantea también el papel que cumplió el discurso de la escuela y en concreto el de los textos escolares, a la hora de deslegitimar el medio rural y natural. El término “rural” se ha visto siempre asociado a un componente peyorativo. Ramos y Delgado (2006, p. 43) lo ponían de manifiesto al evidenciar la siguiente definición del término en el Diccionario de la RAE: “1. Perteneciente o relativo al campo y a las labores de él; 2. Inculto, tosco, apegado a cosas lugareñas”. En relación a la segunda acepción, ponen de manifiesto una imagen peyorativa que resulta muy alejada de la modernidad en la que se encuadran los procesos de desarrollo urbano-industrial, pero que ya denota la carga ideológica del término. Es importante mencionar que en la actualidad (2021), la segunda acepción del término ya no figura en este diccionario.

A partir de estas premisas se han planteado diversas cuestiones para ser abordadas en los manuales escolares: ¿De qué modo el discurso deslegitimador del medio rural y natural se ha reproducido también en los textos escolares? ¿Los manuales han mostrado aquellos trabajos asociados a la naturaleza, de los que dependen las ciudades y la vida, de forma peyorativa? ¿Ha podido influir este discurso en el desequilibrio territorial, en la falta de equidad en la ciudadanía y en la falta de regeneración de las áreas rurales? ¿Qué impactos medioambientales han podido propiciar los discursos de los manuales?

Para poder abordar estas cuestiones en los textos escolares es necesario también revisar el debate mantenido por la comunidad internacional sobre medio ambiente y desarrollo, que surge a comienzos de los años setenta, y que sería el precedente de la Educación Ambiental. En 1972 se convoca la primera cumbre mundial de NN.UU. sobre medio ambiente y sociedad, a la que se denominó Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano (CNUMAH). Este encuentro se considera el inicio de la conciencia moderna política y pública de los problemas ambientales globales (Baylis y Smith, 2005, pp. 454-455). En 1983 se constituye la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, más conocida como Comisión Brundland, amparada también por NN.UU., donde se establece como primera premisa que la problemática ambiental debe vincularse con la economía internacional y los modelos de desarrollo. De este modo se relacionaron los problemas abordados en esta investigación con el contexto económico-social, para elaborar propuestas de lo que hoy se denomina “desarrollo sostenible”, es decir, aquel desarrollo que satisface no solo las necesidades de las actuales generaciones, sino que tampoco compromete a las futuras (Novo, 2003, pp. 50-51).

En la actualidad, la conexión con las problemáticas planeadas se encuentra en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos suponen diecisiete metas de carácter económico, social y medioambiental para poder dar solución a las graves problemáticas actuales y futuras. De hecho, algunos de ellos se relacionan de forma directa con las problemáticas expuestas en este trabajo. De este modo, se conjuga el análisis histórico del discurso de los manuales con la realidad actual que reclama

un cambio de conciencia global. Ese discurso de los manuales no favoreció en absoluto una conciencia acorde con un desarrollo económico y social sostenible, ya que los imaginarios promovidos potenciaron el mundo urbano, cada vez más presente en los manuales como símbolo de modernidad, en detrimento del rural, asociado a un escaso futuro, al retraso y al abandono (Hernández, 2020, p. 199).

AVANCE DE CONCLUSIONES

En el análisis de las fuentes que ha abordado este trabajo se ha comprobado cómo en sus discursos se configuraron patrones ideológicos desvinculados del mundo rural, potenciando así la consolidación de identidades asociadas a lo urbano, en detrimento de las rurales, fomentando el desapego de la ciudadanía hacia el mundo natural y rural, sufriendo así un enorme desprestigio. En dicha dinámica se llega a percibir cierto uso político partidista que despliega unos esquemas mentales sociales acordes a la economía de mercado y al “desarrollo infinito”, claramente contrarios al “ecodesarrollo”.

En el currículum no quedó constancia de la necesidad de ofrecer adaptaciones al mundo rural, que fueran clarificadoras de las posibles consecuencias de dichos procesos y posibilitaran, de este modo, concreciones más amplias generadoras de conciencia y justicia social, así como planteamientos que fueran capaces de desplegar mecanismos de respeto al medio natural.

Se pone en evidencia la necesidad de incluir en los manuales las actuales problemáticas asociadas a la despoblación del mundo rural y de la “España vaciada”. Esto pasaría por incluir en el discurso, desde una perspectiva analítica y crítica, las causas y efectos, así como la necesidad de reordenación territorial para corregir los desequilibrios que afectan a la ciudadanía.

En este trabajo se evidencia, desde una perspectiva histórica, la necesidad de diversas transiciones ecosociales y cambios de modelos en la ciudadanía. A lo largo de la historia reciente se constata, en los discursos escolares y en los manuales, la falta de una visión evolucionada de la educación para el “ecodesarrollo”, que se caracterice por una visión transformadora, contrahegemónica y acorde con la vida. También se pone de manifiesto la necesidad de que el discurso que promueve la institución escolar debe trabajar en una línea que ofrezca planteamientos acordes a una ciudadanía consciente y concienciada, crítica y movilizadora, ante una problemática, como es la insostenibilidad de la vida, que afecta, de forma global, al futuro de la ciudadanía.

Se confirma desde los discursos escolares, en progresión histórica reciente, la necesidad de acabar con aquellos procesos que puedan promover la crisis civilizatoria que deviene de las problemáticas asociadas al cambio climático, fomentado de forma reiterada ciertas formas de vida que se demuestran insostenibles y alejadas de la equidad y el reparto equitativo de los recursos para la vida. Para ello sería deseable que la escuela trabajara sobre las relaciones desiguales de poder, para favorecer el principio de justicia y equidad. En ese sentido, es importante destacar la necesidad de encontrar desde la dimensión educativa nuevos procedimientos de actuación ante la actual crisis medioambiental, poniendo especial énfasis en los discursos promovidos desde la institución escolar y en concreto desde los propios manuales escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baylis, J. y Smith, S. (2005). *La globalización de la política mundial*. Oxford University Press.
- Fairclough, N. (2003). El Análisis Crítico del Discurso como método para la investigación en Ciencias Sociales. En R. Wodak, y M. Meyer (eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-178). Gedisa.

- . (1995). *Critical discourse analysis*. Longman.
- . (1989). *Language and Power*. Longman.
- Hernández Laina, Y. (2020). El componente económico escolar como instrumento configurador de identidades. De la nación productiva a la nación democrática (España, 1960-1985). *Historia y Memoria de la Educación* 12, 167-208.
- Mahamud, K. (2014). Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbooks Research. En P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze and B. Aamotsbakken (Hrsg.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung* (pp. 31-49). Verlag Julius Klinkhardt.
- Novo, M. (2005). *La educación ambiental: Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Editorial Universitas.
- Ramos, E. y Delgado, M. (2006). Nuevos escenarios para el desarrollo de las áreas rurales. En M.A. Murga (coord.), *Desarrollo local y Agenda 21. Una visión social y educativa* (pp. 37-72). Pearson Educación.
- Sáez Pérez, L.A., Pinilla Navarro, V. y Ayuda Bosque, M.I. (2001). Políticas ante la despoblación en el medio rural: un enfoque desde la demanda. *Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural* 1, 211-232.
- Silvestre, J. (2000). Aproximaciones teóricas a los movimientos migratorios contemporáneos: un estado de la cuestión, 1877-1930, *Historia Agraria*, 21, 157-192.
- Van Dijk, T.A. (2005). Ideología y análisis del discurso, *Estudio* 29, 9-36.
- . (1999). El análisis crítico del discurso, *Anthropos*, 186, 23-36
- Zalasiewicz, J., Williams, M., Smith, A., Barry, T. L., Coe, A. L., Bown, P. R. y Stone, P. (2008). Are we now living in the Anthropocene?, *Gsa Today*, 18(2), 4-8.

••• ••• •••

La educación ambiental en España durante los años 70. Un saber escolar residual y en los márgenes curriculares

Manuel Ferraz Lorenzo y Jonatan Medina Santana

Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

A finales de los años 60 y comienzos de los 70, la dictadura del general Francisco Franco se desmoronaba pero no cedía terreno ni admitía fisuras en sus planteamientos dogmáticos y estructurales. Aunque de cara al exterior colaboraba con los organismos internacionales y con los países aliados (MARTÍN y DELGADO, 2020), en el interior se mostraba impávida a los cambios sociales y a las nuevas reformas políticas demandadas por sectores tan dispares como los partidos políticos y los sindicatos en la clandestinidad, o la propia Iglesia más tolerante tras el Concilio Vaticano II y el nombramiento del Presidente de la Conferencia Episcopal en 1971. Las dificultades para encarar nuevas realidades fueron múltiples y las rémoras constantes y siempre paralizantes.

Por tanto, nos situamos en una década intensa y decisiva para el futuro de España. En la primera mitad, acosada por los defensores del orden establecido ante el temor de un previsible cambio de escenario por el avance de la enfermedad de Franco. En estos años, etapa denominada Tardofranquismo, las acciones gubernamentales fueron más contundentes y demostrativas del poder imperante ante las movilizaciones sociales. En la segunda, tras la muerte del dictador en 1975, con nuevas incertidumbres, nacen flamantes esperanzas de libertad y surge el período histórico de la Transición democrática. Una etapa de contrastes en la que el resurgimiento de la normalización -económica, fiscal, política, social y laboral-, a veces impuesta y otras consensuada, pareció ser la clave de los acontecimientos. Además, a niveles educativos, esta etapa comienza con la aprobación de la Ley General de Educación (LGE 14/1970, de 4 de agosto) y termina con la frustrada Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE 5/1980, de 19 de junio), que nunca entró en vigor. En estas coordenadas tan controvertidas y encontradas es en las que hay que situar y entender la introducción de la Educación Ambiental (EA) en nuestro país, sobre todo, como contenido curricular reglado.

EL ORTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SUS INICIALES AVATARES

En efecto, la LGE no contiene ninguna alusión a la EA. Sólo se detiene en dos ocasiones para hablar de naturaleza: Cuando menciona la educación preescolar y expone que “comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida en su caso, la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza...” (art. 14, LGE), y cuando hace referencia al bachillerato y alude en su plan de estudios al “Área de Ciencias Matemáticas y de la Naturaleza: Matemáticas, Ciencias Naturales, Física y Química” (Art. 24 e, LGE). Ello indica que, pese a los debates internacionales en boga, a las sugerencias de la UNESCO y a la participación de España en encuentros bilaterales con otros Estados, la

EA nunca fue una prioridad en nuestro país. Se hablaba de naturaleza y de su relación con el hombre, incluso por parte de algunos filósofos (PARÍS, 1970), pero las discusiones y argumentaciones no especificaban mayor amplitud conceptual ni mayor rigor teórico ni metodológico. Ni siquiera en los grandes encuentros internacionales hemos hallado participación hispana. Pese a todo, desde comienzos de la década de los 70 la “moda” de la EA también llegó a España aunque fuera de soslayo y como mero atributo terminológico. Expongamos el caso.

Un importante acontecimiento como los Coloquios patrocinados por la Asociación Cultural Hispano Norteamericana, la Comisión Fulbright y la Embajada de los Estados Unidos en nuestro país (los autodenominados Coloquios ACHNA), que se venían celebrando periódicamente desde 1964, se reunió en esta ocasión en el Hotel Victoria Palace de El Escorial entre el 18 y el 20 de junio de 1971 (COLOQUIO, 1971). En la nota introductoria del folleto de 23 páginas elaborado ex profeso, se especificaban los motivos de la elección del contenido a tratar: “La elección del tema fue relativamente sencilla: lo que no resultó tan fácil fue encontrarle un título que resumiera el objeto de las discusiones. Finalmente se decidió “bautizarlo” con la expresión EDUCACIÓN AMBIENTAL”. Así fue; se decidió esta expresión como podía haber sido otra completamente distinta porque las ponencias y debates desarrollados esos dos días nada o muy poco tenían que ver con el título propuesto sino más bien con la industrialización, la contaminación y el desarrollo energético. Ni tan siquiera abordaba la temática la última sesión sobre “mentalización” y “saneamiento ambiental” impartida por el padre Antonio Blanch, profesor de la Universidad de Comillas, jesuita y director de la Revista ultra *Razón y Fe* (HERNÁNDEZ, 2014). Entendemos que fue más un asunto bilateral de carácter protocolario entre España y Estados Unidos, que la toma en consideración de un nuevo campo de estudio que comenzaba a emerger con intensidad en distintas regiones del mundo, auspiciado por los organismos internacionales y, especialmente, por la UNESCO. En síntesis, fue un *quid pro quo* en las aparentes buenas relaciones entre países colaboradores, si bien, conviene remarcar, el hecho de titularlas así daba respuesta a la corriente internacional en boga a favor del medio ambiente y de su cuidado y protección a través de la educación.

Sin embargo, pese a este amago meramente nominalista, algo cambiaba en el escenario conservacionista español. En 1971, a través de un decreto ley de 28 de octubre, nacía ICONA (Instituto para la Conservación de la Naturaleza); con él, desaparecía la Dirección General de Montes cuya vigencia se consideraba ya obsoleta y sin competencias en el nuevo escenario ambiental del país. Pocos años después, en 1975, se creaba el CIFCA (Centro Internacional de Formación en Ciencias Ambientales) por medio de un convenio entre el PNUMA y el Gobierno de España. Su finalidad era la de cooperar con gobiernos e instituciones de los países iberoamericanos para formar profesionales, tanto del sector público como privado, relacionados con el medio ambiente. Entre sus 6 objetivos, el primero de ellos hacía referencia a “formar en las ciencias ambientales, mediante planes de estudio flexibles, a personas con profesiones y especializaciones diversas”. Desde que inició sus actividades, organizó más de 30 cursos y seminarios en España y países Iberoamericanos con la participación de más de 700 alumnos de diversas profesiones, predominantemente biólogos, ingenieros y arquitectos (BOLETÍN, 1977, pp. 10 y 11). Televisión Española también colaboró con estas iniciativas a través de programas como “El hombre y la Tierra” del naturalista y conservacionista, Félix Rodríguez de la Fuente, emitido entre 1974 y 1981.

Trasladando todo este debate de nuevo a la legislación educativa, conviene tener presente que la primera normativa publicada tras la LGE se hizo en formato de Orden Ministerial con fecha de 29

de noviembre de 1976 (O. 24474/1976, de 3 de diciembre). En ella se contemplaban, con carácter experimental y para el curso 1976-77, nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social en la segunda etapa de la Educación General Básica (EGB).

En 8º curso, se introducían contenidos referentes a “la conservación de la naturaleza como obligación de todos”, “el hombre como agente de degradación”, “la defensa de la persona frente a la manipulación de los valores espirituales, socio-políticos y materiales”, etc. Debido al escaso tiempo transcurrido desde su publicación, resultaba insuficiente la valoración de la experiencia educativa y pedagógica a efectos de su implantación definitiva. Pues bien, a través de la Orden 17430/1977 de 30 de junio de 1977 se reestructuraban las orientaciones pedagógicas de dicha área aprobadas en las Órdenes ministeriales de 2 de diciembre de 1970 y de 6 de agosto de 1971. A partir de ahora, se demandaba el conocimiento y la comprensión de la realidad social, así como las relaciones e interacciones sociales de la vida humana mediante la integración de los hechos y situaciones históricas, geográficas, sociales, económicas, políticas y antropológico-culturales “y en los que se tengan en cuenta desde los primeros niveles del sistema educativo los aspectos sanitarios, vial, del consumo, del *medio ambiente*, las experiencias naturales y sociales, la formación cívico social y las peculiaridades regionales en sus aspectos socio-culturales” (O. 17430/1977, p. 16898). Por ello, el ministerio optó por prorrogar, durante el curso 1977-78, y nuevamente con carácter experimental, la mencionada Orden de 29 de noviembre de 1976 a través de su homóloga de 30 de junio de 1977. Asimismo, se autorizaba a la dirección general de educación básica para “divulgar los ensayos y experiencias realizadas en el curso 1976-77”. Esta normativa era complementada con otras experiencias locales a las que se les otorgaba un protagonismo sin precedentes. Por ejemplo, *La escuela y su medio*, era un folleto de 54 páginas sobre experimentos escolares desarrollados en la provincia española de Alicante, entre los años 1976 y 1978, que incluían el uso del conocimiento del medio ambiente con fines pedagógicos (CONTACTO, junio de 1979). Por entonces, Jaume Terradas publicaba su libro *Ecología y educación ambiental* (TERRADAS, 1979), y tres años después hacía lo propio Ramón Tamames con *La Educación ambiental* (TAMAMES, 1982), lo que suponía dar un salto en el estudio de nuevos campos de conocimiento científico dentro de nuestro país.

Dichas directrices se complementarían con otras publicadas en una nueva Orden de 6 de octubre de 1978 (O. 25663/1978, de 13 de octubre) sobre contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social, en la segunda etapa de la EGB, y que hacían referencia a la educación para la convivencia con nuevos añadidos pedagógicos sobre educación ética y cívica, y programas de educación cívico-social, “que recogían las aspiraciones propias de una sociedad en proceso de democratización”. Entre los objetivos generales, estaban: “preparar para el ejercicio y respeto de los derechos y deberes de ciudadanía, las libertades democráticas y los derechos humanos fundamentales”, y “desarrollar el espíritu crítico, la capacidad de autonomía moral y el sentido de responsabilidad que permitan descubrir e interpretar los valores de la sociedad y defenderse de todo tipo de manipulación”. En las especificidades correspondientes a cada curso de la segunda etapa, aparecía –en 8º de EGB– el siguiente descriptor: “La convivencia y el medio ambiente natural y social. La sexualidad humana como realización personal y familiar”. Junto a este, se apuntaba la “Educación para la comprensión, la paz y la solidaridad internacional” que, a su vez, hacía referencia al programa homónimo de revisión de manuales escolares de la UNESCO. Era una manera de concienciar, de consolidar hábitos, de fomentar prácticas y de buscar estrategias de participación y convivencia colectivas, en una sociedad que ansiaba volver a la senda democrática tras la aprobación de la Constitución y de todas las expecta-

tivas que despertó. Y la EA, en sintonía con los debates y con las directrices internacionales, cumplía este cometido y contribuía a modernizar las esencias curriculares de marcado sello centralizador y, todavía, de elevadas vallas fronterizas a favor de lo hispano (FERRAZ, 2020).

De hecho, estas iniciativas venían avaladas, nuevamente, por los informes internacionales publicados a tal efecto por especialistas en la materia para proponer las reformas educativas en los distintos Estados. En ellos, se seguía enfatizando en aspectos como el medio ambiente, las relaciones sociales, el consumo, el bienestar, etc. (UNESCO, 1981, p. 116). Tanta fue la incidencia a favor del medio ambiente como contenido educativo, como experiencia pedagógica y como directriz internacional a respetar en las distintas reformas escolares, que la influyente revista de renovación pedagógica y de vanguardia educativa española, *Cuadernos de Pedagogía*, nacida en enero de 1975, dedicó un monográfico a la Ecología en la Escuela en 1979, otro sobre aprender en la naturaleza en 1982 y, dos años más tarde, otro sobre educación ambiental (CUADERNOS, 1979, 1982 y 1985). Además, en 1980 comenzaba a publicarse La colección didáctica del medio ambiente, por la editorial Oikos-tau, especie de cuadernillos dirigidos a los niños para concienciar sobre el conocimiento de la naturaleza y el respeto a la misma (MUNTAÑOLA, 1980).

CONCLUSIONES

Con la Estrategia Mundial para la Conservación de la Naturaleza (1981), las distintas recomendaciones del Comité de Ministros del Consejo de Europa, y las resoluciones en materia de EA suscritas por el gobierno español, se avanzó considerablemente en estos conocimientos hasta convertirlos en debates sociales de actualidad y en contenidos escolares esenciales. Con fecha de 7 de octubre de 1982, el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación y el Ministerio de Educación y Ciencia, rubricaron un acuerdo de colaboración para crear la Comisión de Coordinación para la EA destinada a impulsar el desarrollo de los objetivos enunciados, entre los que se encontraba: “La introducción en los programas renovados de EGB de la temática de la Educación Ambiental, dentro de las Áreas de Naturaleza, Sociales y Educación Cívica y Ética, con su consiguiente impacto en el sistema educativo, especialmente en la formación y perfeccionamiento del profesorado” (AGA, 1982). Sin embargo, ninguna de estas propuestas tuvo cumplida efectividad hasta la llegada de la LOGSE, en 1990.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGA (Archivo General de la Administración) (1982). Proyectos Generales, Caja 99.984, Madrid, Boletín de Educación (1977). Publicación semestral de la Oficina Regional de Educación. Santiago de Chile: UNESCO, n. 21-22.
- Coloquio sobre educación ambiental (1971). Patrocinado por la Asociación Cultural Hispano-Norteamericana, la Comisión Fulbright y la Embajada de los Estados Unidos. El Escorial, Madrid.
- Contacto (1979). Boletín de Educación Ambiental de UNESCO-PNUMA. París: UNESCO, v. IV, n. 2.
- Cuadernos de Pedagogía (febrero de 1979). *Monográfico sobre Ecología en la Escuela*, n. 50.
- Cuadernos de Pedagogía (julio/agosto, 1982). *Monográfico sobre Aprender en la naturaleza*, n. 81-82.
- Cuadernos de Pedagogía (enero de 1984). *Monográfico sobre Educación Ambiental*, n. 110.
- Ferraz-Lorenzo, M. (2020). Educación ambiental: Historia de un nuevo contenido curricular surgido durante la transición democrática, pp. 307-330. En FERRAZ-LORENZO, Manuel (Ed.).

Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática. Madrid: Morata y ULL.

Hernández Díaz, J. M. (1971). El discutible origen de la Educación ambiental en España en la embajada de USA, pp. 33-68. En Hernández Díaz, José María (Coord.) y Hernández Huerta, José Luis (Ed.) (2014). *Historia y presente de la educación ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano.* Salamanca: Ediciones FahrenHouse.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, Madrid, n. 187, pp. 12525-12546, 6 de agosto de 1970.

Ley 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, Madrid, núm. 154, pp. 14633, 27 de junio de 1980.

Martín-García, Ó. y Delgado Gómez-Escalonilla, L. (2020). *Teaching Modernization: Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War.* New York-Oxford: Berhahn.

Muntañola i Thornberg, Josep (1980). *La didáctica medio ambiental: Fundamentos y posibilidades.* Barcelona: Oikos-tau.

Orden 17430/1977 de 30 de junio de 1977 por la que se prorroga la de 29 de noviembre de 1976, que estableció nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social en la segunda etapa de la Educación General Básica. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, Madrid, n. 180, p. 16.898, 29 de julio de 1977.

Orden 25663/1978 de 6 de octubre de 1978 sobre nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social, en la segunda etapa de la Educación General Básica. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, Madrid, n. 245, pp. 23.736-23.7368, 13 de octubre de 1978.

París, C. (1970). *Hombre y naturaleza.* Madrid: Editorial Tecnos.

Tamames, R. (1982). *La educación ambiental.* Madrid: Editorial Nuestra Cultura,

Terradas, J. (1979). *Ecología y educación ambiental.* Barcelona: Omega.

••• ••• •••

El discurso femenino en los libros de texto de Educación Primaria de la España democrática

Ana María De la Torre-Sierra y Virginia Guichot-Reina

Universidad de Sevilla

ANTECEDENTES

Numerosas investigaciones desde el campo de la antropología, de la psicología o de la sociología hacen hincapié en el papel fundamental que juega el lenguaje en la configuración de la identidad de los individuos. Si nos centramos en la variable “género”, entendida como una construcción sociocultural, es sabido que su configuración por el sujeto está estrechamente relacionada con las representaciones, ideas y estereotipos que se transmiten en los discursos que se hallan a su disposición (Fernández, 2015; Litosseliti y Sunderland, 2002). En sociedades patriarcales, los discursos —que nunca son neutrales, sino que están cargados de ideología— legitiman las desigualdades de género. Dentro de la escuela, además de en las propias intervenciones del profesorado, estos se encuentran presentes en el recurso didáctico empleado por excelencia para la transmisión de información: los manuales escolares (Arslan et al., 2019). A través de ellos, el alumnado recibe un cierto sistema de creencias que legitiman el estatus quo y el orden social de los grupos hegemónicos que ostentan el poder, hecho que suele pasar desapercibido, mucho más a edades tempranas, en las que el estudiantado asume los contenidos como verdaderos, universales e incuestionables (Brugeilles, 2009). Aún se encuentran muchos libros de texto que promueven la construcción de modelos de pensamiento que contienen elementos sexistas con el consiguiente perjuicio para el logro de una sociedad justa para toda la ciudadanía (Brugeilles y Cromer, 2009). Tal afirmación se basa en estudios previos sobre sexismo en la manualística escolar que desvelan la permanencia en ellos de una visión estereotipada de la realidad que margina no solo a las mujeres, sino también a otros modelos de masculinidad ajenos a la hegemonía tradicional (Rothing, 2017).

OBJETIVO

Nuestro objetivo principal consiste en determinar si se detectan relaciones de dominación y privilegio de lo masculino sobre lo femenino en los discursos de los manuales escolares de primaria de la España democrática. Se intentan señalar cambios y continuidades en la forma de representar a los actores sociales entre los periodos históricos que se han elegido para determinar la evolución: la Transición política (1975-1982) y las últimas décadas del siglo XXI. Este propósito se incluye dentro de los objetivos del Proyecto “Individuo, Naturaleza y Sociedad”, alrededor del cual gira este simposio, que intenta advertir los patrones masculinos y femeninos expuestos en los libros de texto relacionados con el mundo de la naturaleza y de la sociedad; esto es, las presunciones subyacentes a las representaciones de la naturaleza y la sociedad en los contenidos escolares, examinando si existe un tipo de socialización diferencial por género. Asimismo, se veía la necesidad de detectar el tipo de relación establecida entre la naturaleza, la sociedad, la economía, el trabajo, y el género.

METODOLOGÍA

En la presente investigación se ha empleado el Análisis Crítico del Discurso (ACD), una técnica analítica que ayuda a descubrir valores y normas sociales ocultas e invisibles; revelando ideologías subyacentes, discriminación, hegemonía y dominio (Wodak, 2012). El ACD se ha convertido en un destacado método para el estudio de las identidades de género, edad, etnicidad y clase (Atienza y Van Dijk, 2010).

La muestra se compone de diversos libros de texto aprobados por el Ministerio de Educación de España, pertenecientes a distintas áreas del curso quinto de Educación General Básica (EGEB) y Educación Primaria, y dirigidos a alumnado de diez u once años de edad. Los manuales escolares seleccionados intencionalmente pertenecen a dos períodos históricos: la Transición política (1975-1982) y la actualidad, y abarcan las editoriales de mayor difusión, repercusión e implantación en el ámbito español (Anaya, Santillana y SM), referentes en la construcción de modelos de aprendizaje y en el desarrollo de contenidos curriculares.

Se ha utilizado el paquete informático MAXQDA en su versión Analytics Pro 20.4.1 como herramienta analítica del corpus de la investigación, ya que se ha demostrado sus potencialidades para los ACD (Sobyanina y Khokhlova, 2018). En nuestro estudio, se hace un uso del ACD como marco teórico y se han contemplado y combinado diferentes modelos analíticos de varios autores y autoras, permitiendo estructurar y organizar el material investigado a través de un sistema jerárquico de códigos y subcódigos. Nuestro propósito era obtener una perspectiva múltiple y completa del fenómeno investigado, en línea con el principio de triangulación del ACD.

RESULTADOS

A lo largo de la España democrática, debería de haberse producido un avance hacia la equitativa representación de personajes femeninos y masculinos en los manuales escolares (Guichot-Reina y De la Torre-Sierra, 2020). Sin embargo, los resultados de nuestra investigación son coincidentes con estudios previos sobre el sexismo en los manuales escolares.

Los Índices de Equitatividad de Género analizados en esta investigación demuestran que la aparición de mujeres en el discurso escolar ha pasado de *baja* durante la Transición política, a *moderada* en los libros españoles de las últimas décadas del siglo XXI. De media, los manuales representan a una treintena de mujeres por cada cien hombres. Y estas cifras empeoran cuando nos referimos a los *personajes principales*, a los *referentes culturales* y a las *obras* con autoría, donde tan solo aparecen diez mujeres por cada cien hombres. Por ello, podemos afirmar que todavía estamos alejados de una zona deseable, resultados que podrían ser aún más discriminatorios en manuales de etapas educativas superiores como la Educación Secundaria; u otras materias (Ciencias, Matemáticas, Música, Educación Física...) (Bernabé-Villodre y Martínez-Bello, 2018; Blanco, 2000).

Una de las principales formas de discriminación contra las mujeres en los libros de texto es la *nominación*. En términos discursivos, se presenta una mayor probabilidad de dirigirse a los personajes masculinos –especialmente a los *referentes culturales*– a partir de nominaciones de carácter *formal* (Van Leeuwen, 1996). Estas diferencias de nominación afectan al prestigio y la fama que se les atribuye a las personas (Atir y Ferguson, 2018). De manera general, en la escuela y la literatura académica se tiende a dar por sentado que detrás de un apellido hay hombre y no una mujer. Este hábito tradicional conlleva una atribución de poder en determinadas esferas públicas y posiciones

privilegiadas y de mayor estatus social a los hombres (Atienza y Van Dijk, 2010). Tal y como apuntan Atir y Ferguson (2018) la presentación de las mujeres a través de su nombre de pila, en vez de servir para enfatizar su género, contribuye a que sean consideradas como menos eminentes, famosas y dignas de reconocimiento social.

Los libros de texto deben proporcionar una nominación justa y simétrica de las actrices sociales, y esto se consigue visibilizando y dando valor a las contribuciones que estas han aportado a lo largo de la Historia (Gallego, 2013). Se desvela una clara omisión de los *logros* y *atributos* femeninos en los libros de texto, lo que desestima su *aporte* y *significado* para la Humanidad. Se las presenta con roles pasivos en la consecución de sus méritos y se valoran sus cualidades físicas y personales –vinculadas a la belleza, juventud y rasgos emocionales. Al mismo tiempo, se las *identifica* en función a sus *relaciones de parentesco* y/o amorosas, mucho antes que por su rol laboral (Van Leeuwen, 1996). Todo ello supone una desviación de la atención de los acontecimientos a elementos que pueden no tener ninguna incidencia directa en el proceso cultural, histórico, político y económico al cual se alude (Fernández, 2017).

La negación de la voz de las mujeres se materializa en el discurso escolar mediante un uso del lenguaje no inclusivo (Moreno-Marimón, 2000). Las féminas quedan camufladas o relegadas a un segundo plano (*trasfondo*) (Van Leeuwen, 1996), como complemento dependiente de los hombres (Hamid et al., 2008), y ocultas bajo el predominio del masculino genérico que resulta ambiguo, descontextualizado e impreciso (Moreno, 1987). No obstante, entre ambos periodos estudiados sí hemos podido observar un intento por la promoción de un discurso más igualitario en los manuales más recientes –utilización de epicenos para designar a ambos géneros (“personas”...); colectivos (“alumnado”...); desdoblamientos (“madres y padres”...) y alteración del orden de aparición de mujeres y hombres; etc.–.

Respecto a la visibilidad ocupacional, la proporción de mujeres que desempeñan profesiones es ínfima. Se ha identificado un mínimo avance hacia la mayor *funcionalización* de los personajes femeninos durante la España democrática. Estos resultados demuestran una clara exclusión de las mujeres en el mercado laboral, una actividad económica que no se corresponde en absoluto con el orden social existente y la tasa de actividad económica de las mujeres en los inicios de la democracia (28.67% en 1976), ni mucho menos con nuestros días (52.24% en 2020) (INE, 2021).

En el discurso escolar predomina una segregación horizontal y vertical del mercado laboral que puede relacionarse con los *roles sexuales* que se atribuyen a los actores sociales masculinos (autoridad, liderazgo, ambición...) y femeninos (comprensión, compasión, ternura, gusto por los/as niños/as...) en los libros de texto (Bem, 1974). Esta estereotipación de género responde a los modelos tradicionales jerárquicos de masculinidad –“ser para sí” o “ocuparse de”– y feminidad –“ser para los demás” o “preocuparse de”–, e implica una dicotomía respecto a las funciones sociales que ambos desempeñan (Moore y Gillette, 1993; Valcárcel, 2008). En los manuales se materializan las percepciones sociales sobre las carreras profesionales en que pueden destacar mujeres y hombres. Los personajes femeninos quedan relegados a profesiones de crianza, enfermería, enseñanza, cajera, etc. –roles ocupacionales peor remunerados y que, en parte, suponen una extensión de las actividades domésticas tradicionalmente asignadas al colectivo femenino–; y los masculinos a profesiones con formación más alta y de un mayor poder, responsabilidad y prestigio social: jefes de Estado, directores, ingenieros, científicos, soldados, etc. (Cabrera y Martínez-Bello, 2014).

CONCLUSIÓN

El discurso de los materiales curriculares de la España democrática legítima, incluso hoy en día, modelos sexistas que apoyan y justifican una situación de discriminación hacia las mujeres que debemos denunciar y desvelar. Los manuales escolares contradicen los objetivos de un plan de estudios justo, democrático e igualitario, configurando uno de los elementos que impiden alcanzar una enseñanza basada en principios coeducativos desde las escuelas en España y en otros países. Los hallazgos del presente estudio pueden tener una valiosa influencia en la sensibilización del profesorado para tomar decisiones en cuanto a la eliminación del discurso androcéntrico y estereotipado, por lo que argumentamos la necesidad de continuar investigando en este ámbito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arslan, D., Karatas, Z., y Ergun, O. R. (2019). Analysis of Gender Roles in primary school (1st to 4th Grade) Turkish Textbooks. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79, 1-20.
- Atienza, E., y Van Dijk, T. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, (353), 67-106.
- Atir, S., y Ferguson, M. J. (2018). How gender determines the way we speak about professionals. *PNAS*, 115(28), 7278-7283. <https://doi.org/10.1073/pnas.1805284115>
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155-162.
- Bernabé-Villodre, M. D. M., y Martínez-Bello, V. E. (2018). Analysis of gender, age and disability representation in music education textbooks: A research update. *International Journal of Music Education*, 36(4), 494-508.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Instituto Andaluz de la Mujer.
- Brugeilles, C. (2009). *Promoting Gender Equality through textbooks*. UNESCO.
- Brugeilles, C., y Cromer, S. (2009). *Analysing gender representations in school textbooks*. UMR CEPED.
- Cabrera, Y., y Martínez-Bello, V. (2014). Libros para niñas y libros para niños: Presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar. *Cuestiones de género: de la igualdad a la diferencia*, (9), 184-217.
- Fernández, M. C. (2015). Las mujeres en el discurso pedagógico de la historia. Exclusiones, silencios y olvidos. *Revista Universum*, 1(25), 84-99.
- . (2017). La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del androcentrismo. *Revista Signos*, 50(95), 361-384.
- Gallego, J. (2013). *De reinas a ciudadanas: Medios de comunicación, ¿motor o rémora para la igualdad?* Aresta.
- Guichot-Reina, V., y De La Torre-Sierra, A. M. (2020). Identidad Profesional y socialización de género: Un estudio desde la manualística escolar en la España democrática. *Historia y Memoria de la Educación*, 12, 101-136.
- Hamid, B.D.H.A., Yasin, M. S. M., Bakar, K. A., Keong, Y. C., y Jalaluddin, A. (2008). Linguistic Sexism and Gender Role Stereotyping In Malaysian English Language Textbooks. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 8(2), 45-78.
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). *Encuesta de población activa*. Recuperado de: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=4050#!tabs-tabla>

- Litosseliti, L., y Sunderland, J. (2002). Gender Identity and Discourse Analysis: Theoretical and empirical considerations. En J. Sunderland y L. Litosseliti (Eds.), *Gender Identity and Discourse Analysis* (pp. 3-43). John Benjamins Publishing Company.
- Moore, R., y Gillette, D. (1993). *La nueva masculinidad: rey guerrero, mago y amante*. Paidós.
- Moreno, A. (1987). *El arquetipo viril protagonista de la historia: ejercicios de lectura no androcéntrica*. Editorial La Sal.
- Moreno-Marimón, M. (2000). *Cómo se enseña a ser niña: El Sexismo en la Escuela*. Icaria.
- Rothing, A. (2017). Sexual orientation in Norwegian science textbooks: Heteronormativity and selective inclusion in textbooks and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 67, 143-151. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.005>
- Sobyanina, V. A., y Khokhlova, I. V. (2018). Analysis of immigration discourse metaphors in German mass media using the MAXQDA software. *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta, Filologiya* 52, 112-129. <https://doi.org/10.17223/19986645/52/7>
- Valcárcel, Amelia. (2008). *Feminismo de un mundo global*. Cátedra.
- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. In C. Caldas-Coulthard y M. Coulthard (Eds.), *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis* (pp. 32-70). Routledge.
- Wodak, R. (2012). Language, power and identity. *Language and Teaching*, 45(2), 215-233. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444811000048>

••• ••• •••

La enseñanza de la botánica y su práctica en los jardines y entornos verdes de los institutos de Murcia en los años 80 y 90 del siglo XX

M^a José Martínez Ruiz-Funes

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Los espacios escolares para la enseñanza de las ciencias naturales no se reducen estrictamente a las cuatro paredes del aula o a las del laboratorio, en el caso de la enseñanza práctica de las ciencias naturales se ha recurrido desde posiciones renovadoras a los espacios exteriores: jardines botánicos, las excursiones a lugares de interés natural, aulas de la naturaleza e incluso a los espacios verdes del entorno del centro. Cossío en su libro sobre la escuela, el maestro y el material de enseñanza decía que el material de enseñanza que ofrece la naturaleza es el primero, el adecuado, el que está siempre vivo, el que no se agota jamás, porque es la realidad misma, que generosa, se nos ofrece. Lo que hace falta es saber buscarla, aprender a verla (Cossío, 1906: 260).

Los estudios acerca de los jardines botánicos de instituto y las prácticas realizadas en ellos son escasos, en parte debido al hecho de ser un espacio exterior, en ocasiones un pequeño jardín o un trozo de patio sin un estatus de permanencia. Por otro lado, el paso del tiempo y las transformaciones arquitectónicas derivadas de las necesidades de otras asignaturas y la menor presencia de la botánica en el currículo han borrado el rastro de estos espacios en la mayoría de los institutos históricos, quedando algunos casos señeros de forma testimonial. Una cuestión principal que nos atañe es saber si desde finales de la dictadura franquista y durante los procesos de transición y consolidación democrática hubo un resurgir de estos espacios y un intento de recuperar el ideal pedagógico de trabajar la naturaleza fuera del aula.

Los jardines botánicos por tradición se han considerado “museos vivos” por las plantas que atesoran, clasificadas y ordenadas conforme al criterio científico, estético y educativo (García, 2013). Los trabajos educativos dentro de estos centros tenían como prioridades ofrecer la información de las etiquetas de los especímenes, las lecturas populares, promover la investigación, editar publicaciones, realizar cursos o dar instrucción para organizar clases. Se podría considerar un caso especial lo que llamamos jardín botánico de instituto como aquel orientado al estudio de las plantas ordenadas de forma sistemática y didáctica propio de la segunda enseñanza. Un espacio diferente del jardín escolar más orientado a los jardines de infancia y a la escuela primaria, donde el juego y la experiencia de los niños serían los protagonistas, siendo ellos los que darían forma al espacio, en especial los jardines fieles a la idea primigenia de Froebel (Marín y Martínez, 2020).

Ya en los inicios de la segunda enseñanza en España, con el Reglamento de 1845, se especificaba que los institutos debían tener un jardín botánico y un herbario dispuesto metódicamente (Reglamento, 1845). Buena parte de los institutos creados en España a mitad del siglo XIX se ubicaron en conventos procedentes de la desamortización eclesiástica, y otros ocuparon edificios universitarios y, por tanto, nacieron con una clara insuficiencia de patios de deporte y de recreo (Viñao, 2008),

también de espacios para llevar a cabo enseñanzas prácticas relacionadas con la enseñanza de las ciencias de la naturaleza. El Real Decreto de 29 de noviembre de 1901 tenía el objetivo, entre otros, de fomentar los estudios de las ciencias naturales, se programaba la creación de museos y se volvía a insistir en la creación de jardines botánicos en los institutos. El decreto declaraba que los catedráticos de Historia Natural en los Institutos, eran jefes natos de los museos y de los jardines botánicos de los establecimientos respectivos (Real Decreto, 1901).

Un caso paradigmático fue el del Instituto Provincial de Murcia (actual IES Alfonso X) creado en 1837 que contó desde sus inicios con un espacio para la enseñanza práctica de la Agricultura y de la botánica dentro de la Historia Natural. El jardín no estaba anejo al centro sino a una distancia de 500 metros, por esta razón se llegó a construir un pabellón para las clases en dicho jardín. El director Andrés Baquero manifestaba en el discurso de apertura del curso académico 1910-1911 que, en el Botánico, se darían clases prácticas, utilizando el pabellón, construido ad hoc, y un variado surtido de plantas raras de un hermoso invernadero (Marín et al., 2020).

Tras la Guerra Civil hubo varios intentos de recuperar el Botánico, como los del profesor Rafael Verdú, catedrático de Ciencias Naturales y director del Instituto Alfonso X. Pero con el traslado del Instituto a su nueva ubicación en las afueras de la ciudad el antiguo jardín perdió su función quedando en una situación de abandono y olvido. En 1970 se proyectó un nuevo jardín por parte del Ayuntamiento de Murcia que englobaría parte de los terrenos del antiguo Jardín Botánico y de huertos históricos aledaños. En 1985 se pensó en recuperarlo como jardín botánico de la ciudad dado que era el de mayor superficie de los existentes en Murcia y con mayor número de especies. Se realizaron nuevas plantaciones que complementaban a los ejemplares históricos del antiguo Jardín Botánico del Instituto. También se colocaron placas de metacrilato blanco con letras grabadas en negro, con los datos de cada una de las especies y se editó una guía del profesor y otra para el alumnado (Sánchez de Lorenzo, 1989).

Junto a este renacer del antiguo Botánico, en la década de los 70 se construyeron nuevos edificios que aumentarían la infraestructura educativa de la ciudad de Murcia. Los nuevos edificios construidos fueron el del Instituto Conde de Floridablanca en 1972, el del Instituto Saavedra Fajardo en el curso 1974-75 y un tercero, el del Instituto Infante Don Juan Manuel en 1979, que contaron con espacios ajardinados y amplias zonas de recreo en zonas residenciales de nuevo desarrollo de la ciudad. En cuanto a los otros dos Institutos el Licenciado Cascales y el del Carmen pese a no tener espacio la cercanía con el Jardín Botánico en el primer caso y con el histórico Jardín Floridablanca en el segundo, pudieron suplir la falta de jardín en estos centros.

Dentro de los estudios del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), las Ciencias Naturales formaron parte de las materias comunes y se encuadraron dentro del área de las ciencias matemáticas y de la naturaleza: Matemáticas, Ciencias Naturales y Física y Química. Los métodos de enseñanza debían ser predominantemente activos, matizados de acuerdo con el sexo y tendentes a una educación personalizada (Ley 14/1970: Art. 24). El área de Ciencias Matemáticas y de la Naturaleza debía tratar de capacitar al alumno para comprender los fenómenos naturales, científicos y técnicos de su entorno, resaltando la importancia del mecanismo lógico implícito en el razonamiento científico habituando al alumno a los métodos deductivo e inductivo y a la experimentación. El primer curso se dedicaba a todas las materias comunes, entre ellas y dentro del área antes mencionada las Ciencias Naturales, en el tercer curso las Ciencias Naturales se contemplaban como ampliación, ya que pasaba a ser optativa. Ya en el Curso de Orientación Universitaria dónde se separaban la Geología y Biología en dos asignaturas independientes dejando más espacio para la profundización en cada una de las disciplinas (Decreto 150/1975)

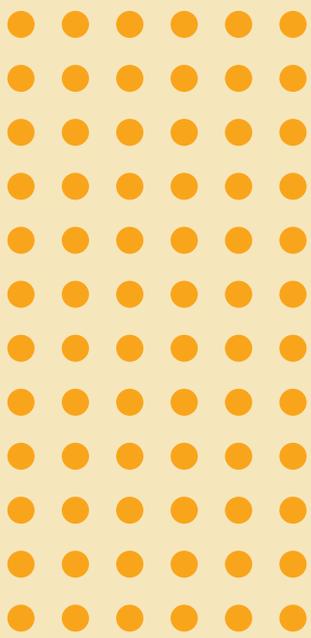
Este trabajo tratará de dilucidar si los nuevos institutos de la ciudad de Murcia utilizaron los nuevos espacios ajardinados para la enseñanza de la botánica y ver en qué medida el antiguo Jardín Botánico y los jardines de la ciudad fueron utilizados como recurso educativo en las prácticas de ciencias naturales en los primeros años del Bachillerato entre los años 80 y 90. Se pretende profundizar sobre aquellas actividades que supusieron una novedad para dar a conocer a los alumnos los ejemplares del entorno del centro y del propio centro, de especial interés serán las guías, planos, manuales y recursos audiovisuales realizados en la época. De especial interés es el manual didáctico de los principales árboles y arbustos de los jardines de Murcia utilizado en el Instituto Floridablanca y el caso del Instituto Infante una ficha botánica con un plano y el etiquetado del arbolado del instituto.

Se recopilará información por medio de entrevistas para recoger el testimonio de profesores de Ciencias Naturales y se estudiarán las actividades en cada instituto y las salidas o excursiones al Jardín Botánico o a otros espacios de interés. Se analizará esta cuestión en relación al contexto de la emergencia de la conciencia ambiental en Murcia con la participación del profesorado de secundaria en el inicio de movimientos ecologistas, la respuesta frente a problemas ambientales y su inclusión en las actividades escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cossío, M. B. (1906). El maestro, la escuela y el material en la enseñanza. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 570, 258-265.
- Decreto 150/1975 de 23 de enero, por el que se aprueba el plan de estudios de bachillerato (1975) *Boletín Oficial del Estado*, nº 38, de 13 de febrero de 1975. <https://www.boe.es/boe/dias/1975/02/13/pdfs/A03071-03074.pdf>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970) *Boletín Oficial del Estado*, nº 187, de 6 de agosto de 1970 <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- García, E. (2013). Los jardines botánicos como centros de difusión y conservación de Historia Natural: el caso del Real Jardín Botánico de Madrid. En González Bueno, A. y Baratas, A. (Eds.) Museos y colecciones de Historia Natural. Investigación, educación y difusión. Memorias de la Real Sociedad Española de Historia Natural.
- Marín, J.P., López J.D. y López, L. (2020). El Jardín Botánico del Instituto Provincial de Murcia: pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 38 (1), 209-228.
- Marín, J.P. y Martínez, M. J. (2020). Froebel and the teaching of botany: the garden in the Kindergarten Model School of Madrid. *Paedagogica historia*, 56, (1-2), 200-216.
- Real decreto dictando reglas para el mejor estudio de la Gea, Flora y Fauna del territorio español. *Gaceta de Madrid*, nº. 334, de 30/11/1901, páginas 887 a 888.
- Reglamento para la ejecución del plan de estudios decretado por S. M. en 17 de septiembre último. Sección segunda. Del régimen interior de los establecimientos de Instrucción Pública. *Gaceta de Madrid*, 4066 (2 de noviembre de 1845), 3.
- Sánchez de Lorenzo, J. M. (1989). *Guía del Jardín Botánico del Malecón*. Murcia: Ayuntamiento de Murcia.
- Viñao, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *CEE Participación Educativa*, 7, 16-27.

••• ••• •••



VNIVERSITAT
E VALÈNCIA



GENERALITAT
VALENCIANA
Conselleria d'Innovació,
Universitats, Ciència
i Societat Digital

